

Rauschenbach, Thomas

Sind nur Lehrer Pädagogen? Disziplinäre Selbstvergewisserungen im Horizont des Wandels von Sozial- und Erziehungsberufen

Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992) 3, S. 385-417



Quellenangabe/ Reference:

Rauschenbach, Thomas: Sind nur Lehrer Pädagogen? Disziplinäre Selbstvergewisserungen im Horizont des Wandels von Sozial- und Erziehungsberufen - In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992) 3, S. 385-417 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-139664 - DOI: 10.25656/01:13966

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-139664>

<https://doi.org/10.25656/01:13966>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 38 – Heft 3 – Mai 1992

I. Essay

- 345 JÖRG RUHLOFF
Kulturbegegnung als Herausforderung an Bildung und Erziehung –
Überlegungen im Hinblick auf „Europa 1993“

II. Thema: Sozialpädagogik

- 359 CHRISTIAN LÜDERS/MICHAEL WINKLER
Sozialpädagogik – auf dem Weg zu ihrer Normalität. Zur Einführung
in den Themenschwerpunkt
- 371 RICHARD MÜNCHMEIER
Institutionalisierung pädagogischer Praxis am Beispiel
der Jugendarbeit
- 385 THOMAS RAUSCHENBACH
Sind nur Lehrer Pädagogen? Disziplinäre Selbstvergewisserungen im
Horizont des Wandels von Sozial- und Erziehungsberufen
- 419 WALTER JOSEF ENGELHARDT/HEINZ ERNST
Dilemmata der ErzieherInnenausbildung zwischen Institution und
Profession
- 437 CHRISTIAN NIEMEYER
Entstehung und Krise der Weimarer Sozialpädagogik

III. Diskussion

- 457 CARL-LUDWIG FURCK
Widersprüche in der Bildungspolitik

IV. Besprechungen

- 475 RENATE NESTVOGEL
Georg Auernheimer: Einführung in die interkulturelle Erziehung
- 477 KLAUS PETER HORN
Rainer Kokemohr/Winfried Marotzki (Hrsg.): Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien I
Winfried Marotzki/Rainer Kokemohr (Hrsg.): Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien II
- 480 OTTO HANSMANN
Dietrich Benner: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang von neuzeitlicher Bildungsreform

V. Dokumentation

- 487 Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 1991
- 521 Pädagogische Neuerscheinungen

Contents

I. Essay

- 345 JÖRG RUHLOFF
Cultural Encounters As a Challenge to Education – Reflections in
view of „Europe 1993“

II. Topic: Social Pedagogics

- 359 CHRISTIAN LÜDERS/MICHAEL WINKLER
Social Pedagogics On the Way to Normality – An introduction
- 371 RICHARD MÜNCHMEIER
Institutionalization of Pedagogical Practice Exemplified By Youth
Services
- 385 THOMAS RAUSCHENBACH
Are Teachers the Only Pedagogues? Disciplinal reflections against
the background of a change in the social and educational professions
- 419 WALTER JOSEF ENGELHARDT/HEINZ ERNST
The dilemma of educational training between institution and
profession
- 437 CHRISTIAN NIEMEYER
The Emergence and Crisis of Weimar Social Pedagogics

III. Discussion

- 457 CARL-LUDWIG FURCK
Contradictions In Educational Policy

IV. Book Reviews

475

V. Documentation

487

THOMAS RAUSCHENBACH

Sind nur Lehrer Pädagogen?

*Disziplinäre Selbstvergewisserungen im Horizont des Wandels
von Sozial- und Erziehungsberufen*

Zusammenfassung

Eine Sekundäranalyse der Daten zur Personalentwicklung der Sozial- und Erziehungsberufe in den letzten 20 Jahren zeigt, daß die Pädagogik als Disziplin und Profession derzeit einen tiefgreifenden Strukturwandel durchmacht. Vor allem die quantitative Expansion und der qualitative Bedeutungszuwachs des außer-schulischen Sozial-, Bildungs- und Erziehungswesens erfordern mittelfristig eine Neubewertung des Stellenwertes sozialer Berufe in der Gegenwart und eine Neuorientierung der Erziehungswissenschaft in hochschul-, disziplin-, bildungs- und sozialpolitischer Hinsicht.

Anfang 1970, inmitten einer Zeit, in der die Hochschullandschaft neu geordnet und stark ausgebaut wird, in der erziehungswissenschaftliche Studiengänge reformiert oder neu eingerichtet werden, erscheint ein Sammelband zu konzeptionellen Fragen der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung (BOKELMANN/SCHUEERL 1970), in dem H.-H. GROOTHOFF einen Beitrag zur Geschichte und Theorie des professionellen Pädagogen vorlegt (GROOTHOFF 1970). In diesem Text stellt er fest, daß die Auseinandersetzung der deutschen Pädagogik mit dem berufsmäßigen Erzieher bislang unbefriedigend sei, daß eine Geschichte des professionellen Pädagogen „zu den dringendsten Desiderata der Historischen Pädagogik“ gehöre (ebd., S. 242). Seit dem späten 18. Jahrhundert, so GROOTHOFF, war die Allgemeine Pädagogik bemüht, Erziehung als ein allgemeines soziales Grundphänomen zu umschreiben. Ihre Aufmerksamkeit war demnach auf die „unverzichtbaren primären Erzieher“, auf die Mütter und Väter gerichtet: Das *private* Erzieher-Zögling-Verhältnis, oder, wie A. FISCHER dies formuliert, „Erziehung als eine allgemeine Funktion des Menschentums“ (FISCHER 1921, S. 31), war so der vorrangige Referenzpunkt einer Pädagogik in dieser Zeit.

Zwischenzeitlich läßt sich aber, so GROOTHOFF weiter, eine zunehmende „Institutionalisierung der Erziehung“ und ein unausweichlicher Ausbau der öffentlichen Erziehung in der modernen Gesellschaft konstatieren (die fortschreitende Ausdifferenzierung eines eigens segmentierten Erziehungssystems würden wir heute sagen). Infolgedessen wird die Allgemeine Pädagogik für ihn zu einer „Berufswissenschaft des professionellen Pädagogen“, ohne daß er dabei freilich das fast unauflösbare Junktim übersieht: „mehr oder weniger verengt auf eine Berufswissenschaft des Lehrers“ (GROOTHOFF 1970, S. 238). Dieser eingeeengte Blick habe jedoch eine lange Tradition: So stand seit jeher

fest, „daß die bedeutsamste Realisation des Erziehers der Lehrer ist, so daß von ihm, von seiner Aufgabe, seiner Ausbildung und Fortbildung, aber auch von seinen Nöten die Rede ist. Ihm gilt das besondere Interesse der Pädagogik, er ist das wichtigste Instrument der Erziehung“ (ebd., S. 237).

Was GROOTHOFF hier noch einmal zuspitzend resümiert, wird aus heutiger Sicht nicht unbedingt überraschen, kann dies doch als fast zwangsläufiges Ergebnis einer kontinuierlichen Entwicklung betrachtet werden. Denn zumindest in dieser Hinsicht hatte es die Pädagogik bis in die jüngste Vergangenheit hinein noch relativ einfach. Lange Zeit schien noch alles klar, die pädagogische (Gedanken-)Welt noch in Ordnung. Klar war, wer erzieht, wer erzogen werden muß und was Erziehung sein soll, vor allem aber: *daß* Erziehung sein soll. Unstrittig war auch, daß das, was eine Generation gelernt hatte, im wesentlichen in Form privater Erziehung an die nächste Generation weitergegeben wird. Erziehung in einem öffentlich-institutionellen Raum, sofern überhaupt Gegenstand der Betrachtung, wurde hingegen zumeist mit der sich kontinuierlich ausbreitenden *Schule* gleichgesetzt.

Aufschlußreich an dieser bilanzierenden Argumentation des berufsmäßigen Erziehens in der modernen Gesellschaft ist in dem hier anstehenden Kontext unteressen gar nicht einmal so sehr, daß dabei eine anhaltende Fixierung der deutschen Pädagogik auf den Beruf des Lehrers festgestellt wird (insofern sie sich überhaupt auf Fragen des *berufsmäßigen* Erziehens und auf das Thema *öffentliche Erziehung* systematisch eingelassen hat).¹ Ungleich bedeutungsvoller ist vielmehr der Umstand, *daß* GROOTHOFF diese Gleichsetzung überhaupt thematisiert, sie ihm folglich als eine unzulässige Verengung von professionellen Pädagogen auf die Gruppe der Lehrer nicht mehr zeitgemäß erscheint (ohne jedoch in seiner weiteren Argumentation von dieser Einsicht systematischen Gebrauch zu machen).

Inzwischen, nach 20 weiteren Jahren erziehungswissenschaftlicher Disziplin- und Professionsgeschichte, drängt sich diese Dissonanz und Schieflage noch ungleich deutlicher auf, haben sich doch Themen, Profile, Qualifikationsmodelle und Referenzbezüge weiter verändert. Die Konturen einer Erziehungswissenschaft werden an den Rändern immer undeutlicher, die disziplinären Koordinaten scheinen nicht mehr zu stimmen: Erziehungswissenschaft befindet sich inmitten eines Umbruches, einer weiteren Phase ihrer Modernisierung.

Der sich dabei immer deutlicher herauskristallisierende Strukturwandel von Disziplin und Profession am Ausgang des 20. Jahrhunderts soll im folgenden anhand von Veränderungen, die untrennbar mit dem „berufsmäßigen Erziehen“ verbunden sind, nachgezeichnet werden:

- die unaufhaltsame Expansion der Sozial- und Erziehungsberufe und die damit fortschreitende Verberuflichung des Erziehens;
- die Entkoppelung von Lehrern und Pädagogen, die unaufhaltsame Entflechtung von Pädagogik und Schule;
- die quantitative und qualitative Ausweitung des außerschulischen Sozial-, Bildungs- und Erziehungswesens (insbesondere der sozialen Berufe und der Sozialpädagogik);
- der grundlegende Bedeutungszuwachs von öffentlicher gegenüber privater Erziehung;

– die disziplinäre Neuformatierung durch die Einführung erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge.

Diese hier genannten Anzeichen eines Strukturwandels sind fraglos ineinander verwoben und müssen ihrerseits als Resultate gesellschaftlicher Modernisierung gelesen werden, von denen auch die Erziehungswissenschaft betroffen ist. In Ergänzung zu den neueren Untersuchungen zur „Lage der Erziehungswissenschaft“ (etwa BAUMERT/ROEDER 1990), die eher die disziplininternen Entwicklungen im Blick haben, sollen hier die Einflüsse auf einen Strukturwandel der Disziplin vor allem im Spiegel der Veränderungen des Ausbildungs- und Beschäftigungssystems, also aus dem Blickwinkel der Profession untersucht werden.

1. Die „zweite Geburt“ der Pädagogik. Zur Personalentwicklung in den Sozial- und Erziehungsberufen

„Ist der professionelle Pädagoge eine Figur, die erst entsteht und bis heute nur bedingt Profil gewonnen hat?“ (GROTHOFF 1970, S. 238). Diese Frage, zu Beginn der 70er Jahre gestellt, muß von heute aus vermutlich als die entscheidende bezeichnet werden. Denn die hier zu belegende These lautet, daß sich einerseits die Figur des „professionellen Pädagogen“ im wesentlichen erst *nach* dieser Zeit herausgebildet hat, zumindest in neuer Kontur und Qualität, und daß andererseits mit diesem quantitativen Strukturwandel auch qualitative Zäsuren verbunden sind. Dieser Wandel der Personalstruktur läßt sich an drei Befunden festmachen, die die Annahme einer Zäsur innerhalb der Zeitrechnung der Erziehungswissenschaft um 1970 in die Zeit davor und danach als sinnvoll erscheinen lassen.

1.1 Die Einführung erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge

Seit 1970 wurden in einem Ausmaß Hauptfachpädagogen – vor allem Diplom-, aber auch Magister-Pädagogen – ausgebildet, wie dies zuvor nicht einmal annähernd der Fall war und wie das vermutlich damals auch nur wenige geahnt haben. Bereits dadurch hat sich die Lage der Erziehungswissenschaft nach innen wie nach außen nachhaltig verändert. Jenseits der anhaltend kontroversen Frage, ob diese Gruppe erziehungswissenschaftlich ausgebildeter HochschulabsolventInnen (die arbeitsmarktpolitisch automatisch als *hochqualifizierte* Arbeitskräfte gelten) bereits dem wünschenswerten Profil eines „professionellen Pädagogen“ in optimaler Weise entsprechen (skeptisch dazu PRANGE 1991), ist für die Disziplin Erziehungswissenschaft mit diesem Einstieg in eine eigenständige Hauptfachausbildung in großem Stil (vgl. Abschnitt 3) eine Zäsur verknüpft, die sich bislang allenfalls in Ansätzen im Bewußtsein der Fachwissenschaft niedergeschlagen hat (dazu auch BAUMERT/ROEDER 1990; ROEDER 1990). Nur als Stichworte:

– Zum einen wurden mit der Einführung dieser Hauptfachstudiengänge für die

Erziehungswissenschaft die Weichen dafür gestellt, sich endlich – als vorerst letzte sozialwissenschaftliche Disziplin – vom Status und Stigma einer auf bloße Dienstleistungsfunktionen für Lehramtsstudiengänge begrenzten (und auch so wahrgenommenen) Wissenschaft zu befreien;²

- zum zweiten hat sie in diesem Zuge nicht nur personelle, sondern auch thematische Ausweitungen erfahren, die nach innen zwar schwierige und noch nicht abgeschlossene Prozesse der Umorientierung und Ausdifferenzierung mit sich gebracht haben, sie aber nach außen mit der Zeit zu einer erkennbar über die Lehrerbildung hinausweisenden Disziplin werden läßt;³
- zum dritten bringt diese Entwicklung interne Gewichtsverlagerungen mit sich, etwa dadurch, daß eine deutlich wachsende Zahl von Examens-, Promotions- und Forschungsarbeiten von erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudierenden angefertigt und mithin von deren Interessen, Kompetenzen und thematischen Akzentuierungen geprägt wird.⁴ Dies wird auch die disziplinäre Matrix nicht unberührt lassen (zu den disziplinären Formierungsprozessen HELM u. a.: 1990; MACKÉ 1990).

Das Auftauchen der akademisch ausgebildeten Hauptfachpädagogen *jenseits* der Lehrer in einer wahrnehmbaren und relevanten Größenordnung auf dem Arbeitsmarkt – als Resultat veränderter Ausbildungskapazitäten – muß jedenfalls auf die Zeit *nach 1970* datiert werden: Konnte man in den 50er und 60er Jahren bundesweit gerade einmal vielleicht 100 bis 200 Studierende in erziehungswissenschaftlichen Promotions- oder Magisterstudiengängen und einige wenige pädagogische Lehrstühle an den Universitäten verbuchen, so gibt es seit Mitte der 70er Jahre bundesweit zwischen 25000 und 30000 Hauptfachstudierende (vgl. Abschnitt 3; zur damit verbundenen Ausweitung der Hochschulen BAUMERT/ROEDER 1990, S. 76ff.).⁵

1.2 Die Expansion der „Sozial- und Erziehungsberufe“

Ein anderer, ebenso gravierender Befund, der diese Zäsur für die Erziehungswissenschaft unterstreicht, ist die Tatsache, daß die „Sozial- und Erziehungsberufe“⁶ in diesem Jahrhundert, vor allem aber seit den späten 60er Jahren – also ebenfalls zu großen Teilen erst in den letzten 20 bis 25 Jahren – eine beispiellose Expansionsgeschichte hinter sich haben. Dies belegt ein Blick in die entsprechenden Volks- und Berufszählungen. Betrachtet man deshalb einmal pauschal die Entwicklung der Sozial- und Erziehungsberufe seit den Daten von 1961, so zeigt sich folgende Kurve: Wurden damals noch 482000 Erwerbstätige in diesem Bereich gezählt (ohne Unterscheidung von Voll- und Teilzeitarbeit), so waren es 1970 bereits 696000 und 1987 schließlich 1320000 Erwerbstätige.

Bereits diese wenigen Zeitpunkte und Zahlen dokumentieren einen explosionsartigen Anstieg der Erwerbstätigkeit in den Sozial- und Erziehungsberufen. Und dabei zeigt sich, daß sich der Wert vor allem zwischen 1970 und 1987 immens erhöht hat. M. a. W.: Fast zwei Drittel des heutigen Personalvolumens ist *nach 1961*, davon allein rund 50% *nach 1970* hinzugekommen. Dieser ge-

waltige personelle Zuwachs markiert einen folgenreichen Strukturwandel im Bildungs-, Sozial- und Erziehungswesen in doppelter Hinsicht:

- Auf der einen Seite als ein quantitativ stimulierter qualitativer Einschnitt (z. B. Ausbildung als Massenfach, Ausdifferenzierung und Vermehrung der Ausbildungsprofile, Ausweitung von Themen, Formierung neuer Problemfelder und Zuständigkeiten in diesem Arbeitsmarktsegment);
- auf der anderen Seite als ein theoretisch, erziehungspraktisch wie gesellschaftspolitisch nachhaltiger Bedeutungszuwachs und -wandel der beruflichen und institutionalisierten, also der *öffentlichen* Erziehung (nicht nur an sich, sondern auch in ihrem Verhältnis zur *privaten* Erziehung).

Bereits auf dieser Datenbasis erhält mithin die von GROOTHOFF angestellte Überlegung einer 1970 erst noch bevorstehenden Herausbildung des professionellen Pädagogen im nachhinein eine gewisse Plausibilität.

1.3 Lehrer und soziale Berufe – zwei ungleichzeitige Werdegänge

Sensibilisiert durch den dramatischen Einbruch der Lehrereinstellungen in den 80er Jahren muß man diesen bis heute ungebrochenen Expansionsbefund doch einigermaßen verwundert zur Kenntnis nehmen. Und dies auch teilweise zu Recht. Denn dieser nachhaltige Aufstieg eines ganzen Arbeitsmarktsegmentes muß nach innen differenziert werden, um seine Dynamik erkennbar, seinen Wandel erklärbar zu machen. Wenn man sich hierbei auf die beiden zentralen Berufsgruppen konzentriert, auf die „sozialen Berufe“⁷ sowie auf die „LehrerInnen“⁸ (beide zusammen umfassen fast 90% der „Sozial- und Erziehungsberufe“), dann läßt sich das Bild empirisch vergleichsweise gut verfeinern (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Entwicklung der Sozial- und Erziehungsberufe im Vergleich (Volkszählungen 1925–1987; Zahlen gerundet)

Jahr	Sozial- und Erziehungsberufe ,86'–,89' insg.	davon:		Prozent. Anteil Soziale Berufe zu LehrerInnen
		LehrerInnen ,87' insg. ¹	Soziale Berufe ,86' insg.	
1925	(437.000)	304.000	30.000	10,1
1950	367.000 ²	206.000	67.000	32,5
1961	482.000	272.000	96.000	35,3
1970	698.000	381.000	155.000	40,6
1987	1320.000	623.000	410.000	65,8
1990	(1400.000)	(620.000)	(475.000)	(75,0)

¹ Ohne „HochschullehrerInnen“ und „sonstige LehrerInnen“

² Hierbei wurden 34.076 Personen nicht mitgezählt, die nach 1950 der Berufsgruppe „Publizistische, Übersetzungs-, Bibliotheks- und verwandte Berufe“ (,82') zugeordnet wurden

() Hierbei handelt es sich um hochgerechnete Cirka-Werte

Quelle: STATISTISCHES BUNDESAMT (1927, 1953, 1968, 1974, 1990); eigene Berechnungen

Ein erster gut belegbarer statistischer Vergleich ist anhand der Volkszählung von 1925 möglich. Damals wurden ca. 30000 „Kindergärtnerinnen und Sozialbeamten“ gegenüber gut 300000 LehrerInnen gezählt (STATISTIK DES DEUTSCHEN REICHES 1927⁹): Mithin kann man als eine erste amtliche Relation zwischen Lehrern und sozialen Berufen ein Verhältnis von 10:1 festhalten. Dieses ungleiche Verhältnis belegt, daß die fachinterne Akzentuierung auf die Schule als Ort des „beruflichen Erziehens“ zu jener Zeit ebenso schlüssig war wie die ungleiche gesellschaftliche Bedeutung dieser beiden Bereiche.¹⁰ Berufliche Erziehung war damals im Normalfall völlig unstrittig *schulische* Erziehung, öffentlich-institutionalisierte Erziehung war Schule, Pädagogen waren Lehrer, Gegenstandsbereich erziehungswissenschaftlicher Theorien mithin Probleme des Unterrichts oder der Bildung.

Verfolgt man unterdessen die weitere Entwicklung dieser beiden Stränge der Sozial- und Erziehungsberufe, ohne hier auf jeden Zeitpunkt näher einzugehen, dann verschieben sich die Relationen stetig in eine Richtung: 1950 etwa 10:3 (STATISTISCHES BUNDESAMT 1953)¹¹, rund 10 Jahre später, 1961, dann noch nicht sehr viel mehr (10:3,5)¹², 1970 schließlich 10:4 (STATISTISCHES BUNDESAMT 1974). Unterschiedlich verlaufen die Kurven dieser beiden Gruppen dann allerdings ab 1970. Während die LehrerInnen bis 1981 nochmals gewaltig ansteigen¹³, fallen sie bis 1987 wieder auf 623000 (STATISTISCHES BUNDESAMT 1990).¹⁴ Demgegenüber haben die sozialen Berufe in dieser Periode einen weiteren kontinuierlichen und ungebrochenen Anstieg über alle Phasen wirtschaftlicher Rezessionen hinweg zu verzeichnen: 1970 mit einem Bestand von 155000 Erwerbstätigen gestartet steigt diese Zahl bis 1980 auf ca. 310000, um dann 1987 bei 410000 zu landen.

Angesichts dieser Entwicklungen hat sich das Verhältnis der Erwerbstätigen zwischen schulischem und sozialem Bereich seit 1970 doch merklich verschoben: Betrug damals die Relation 10:4, Anfang der 80er Jahre dann knapp 10:5, so verschiebt sich dieser Wert bis 1987 auf immerhin 10:6,5 – auf drei LehrerInnen kommen nunmehr zwei Erwerbstätige in sozialen Berufen. Und diese Entwicklung scheint noch nicht an ihr Ende gekommen zu sein. Legt man die jeweils aktuellsten Daten zugrunde und rechnet diese vorsichtig hoch, so dürften demzufolge 1990 etwa 620000 LehrerInnen rund 475000 Erwerbstätige in sozialen Berufen gegenüber stehen: immerhin ein Verhältnis von 10:7,5.¹⁵ Dies ist im Vergleich zu 1970 eine hochsignifikante Veränderung der Größenordnungen.

1.4 Erziehungswissenschaftliche Personalgeschichte: mehr als ein quantitatives Phänomen?

Resümiert man diese Veränderungen in den Sozial- und Erziehungsberufen, so lassen sich wenigstens vier folgenreiche Tendenzen für die Ausgestaltung der Erziehungswissenschaft als Profession und Disziplin festhalten:

Erstens: Zum einen hat sich das Personalverhältnis zwischen LehrerInnen und sozialen Berufen von ehemals 10:1 (1925) über 10:3 in den 50er und 60er sowie 10:4 in den 70er Jahren auf eine Relation von nunmehr 10:7, vermutlich

sogar bereits 10:8 verschoben. Dies ist eine gewaltige und noch in keiner Weise zu Ende gedachte personelle Neugewichtung in der Ausdifferenzierung des öffentlichen Bildungs-, Sozial- und Erziehungswesens, die zudem noch nicht ihr Ende erreicht zu haben scheint. Da Schule ein nicht beliebig ausweitbares Arbeitsfeld ist, soziale Berufe hingegen mit ihrem weitaus unübersichtlicheren Gegenstandsbereich (RAUSCHENBACH 1991 b) in ihrem Wachstum noch an keinem Wendepunkt angelangt sind¹⁶, ist in den nächsten Jahren mit einer *personellen Angleichung* der beiden Segmente, d.h. mit einer zahlen-, nicht statusmäßigen Nivellierung zu rechnen. Dies wird sicher auch Rückwirkungen auf die Organisation der Erziehungswissenschaft haben.

Zweitens: Vom heutigen Personalvolumen aus gerechnet sind in den sozialen Berufen mehr als zwei Drittel der Stellen erst *nach 1970* hinzugekommen.¹⁷ Dieser beträchtliche personelle Aus- und Umbau der pädagogischen und sozialen Dienste zieht allerdings nicht nur Konsequenzen in der praktischen Organisation der Dienste nach sich. Vielmehr liegt hierin auch eine noch kaum aufgegriffene Herausforderung in der disziplinären Selbstvergewisserung der Erziehungswissenschaft: etwa in der Integration einer – im Zuge der personellen Expansion – in Form und Inhalt veränderten Sozialen Arbeit in die Systematik der Pädagogik, also gewissermaßen im theoretisch-konzeptionellen Nachvollzug einer empirisch bereits eingetretenen Entwicklung.¹⁸

Drittens: Diese Lesart der Entwicklung der Pädagogik müßte auch zu einer neuen „epochalen“ Untergliederung der Pädagogik führen. Zugespitzt: Kann man das 18. Jahrhundert noch vergleichsweise unspezifisch als das (private) „*pädagogische Jahrhundert*“ bezeichnen (etwa TENORTH 1988, S. 73 ff.; HERRMANN 1981), so wäre es unter dem Gesichtspunkt der Durchsetzung des allgemeinbildenden Schulwesens vermutlich angemessen, das 19. Jahrhundert als das Jahrhundert des Bildungswesens oder auch das „*schulpädagogische Jahrhundert*“ zu bezeichnen (TENORTH 1987, S. 250 ff.). In dieser „Epoche“ wurden nicht nur die entscheidenden Weichen für eine Bildungspolitik gestellt, die zur allgemeinen Schulpflicht und zu einem differenzierten Bildungssystem der modernen Gesellschaft geführt haben, sondern hier setzte auch die theoretische Aufarbeitung der damit verbundenen Sachfragen in einem erziehungswissenschaftlich-philosophischen Kontext auf breiter Front ein. Verlängert man hingegen diese Lesart für das Bildungs-, Sozial- und Erziehungswesen in das auslaufende Jahrhundert, so spricht vieles dafür, das 20. Jahrhundert als das Jahrhundert der wohlfahrtsstaatlichen Politik und des sich herausbildenden Sozialwesens, kurz: als das „*sozialpädagogische Jahrhundert*“ zu bezeichnen (THIERSCH 1992). Zumindest für eine sich ausweitende und ausdifferenzierende Pädagogik als Profession dürfte dieser Dreischritt in etwa die Entwicklungslogik ihrer Modernisierung kennzeichnen.

Viertens: Bilanziert man diese Formierung der Erziehung als *öffentliche* Erziehung, als Beruf in diesem Jahrhundert und insbesondere in den letzten 25 Jahren, so wird eine Transformation der Pädagogik und ihres Gegenstandes sichtbar, die zu neuen Herausforderungen führt. Mit der Implementation des Sozial-, Bildungs- und Erziehungswesens als eigenem gesellschaftlichen Teilsystem wird eine grundlegende Umstellung der „generativen Re-Produktion“ (RAUSCHENBACH/TREDE 1988) in Gang gesetzt, die in ihrer Konkretisierung Ausdruck des sozialen Wandels zu einer modernen Dienstleistungsgesellschaft

ist, in der auch die „naturwüchsige Reproduktion“ und das bislang vermeintlich „Private“ öffentlich organisiert, inszeniert und sichergestellt wird. In nicht einmal 100 Jahren haben diese Berufe einen Aufschwung und einen zahlenmäßigen Zuwachs zu verzeichnen, der weit mehr zum Ausdruck bringt als eine allein quantitative Expansion des Berufsfeldes. Er dokumentiert vielmehr eindrucklich, wie sich eine moderne, ausdifferenzierte und komplexe Industriegesellschaft zunehmend auch im Bereich der „personenbezogenen pädagogischen und sozialen Dienste“ auf ein beruflich organisiertes und öffentliches Versorgungsnetz umstellt und damit sozusagen eine „zweite Geburt der Pädagogik“ in Form eines eigenen gesellschaftlichen Teilbereiches, als öffentliche Erziehung eingeleitet hat. Und diese sekundäre Institutionalisierung der Pädagogik zieht eine doppelte Konsequenz nach sich:

(a) Zum einen wird die Erziehungswissenschaft selbst ungleich folgenreicher als jemals zuvor in ihrer Geschichte mit dem Tatbestand konfrontiert, daß Pädagogik zwischenzeitlich nicht nur episodenhaft und am Rande, sondern in sehr zentraler Weise zu *einem Beruf geworden ist* (zumindest dann, wenn man unterstellt, daß ErzieherInnen, SozialpädagogInnen etc. der Sache nach etwas mit Pädagogik zu tun haben). Infolgedessen muß sie – neben der Analyse einer Professionalisierung des Erziehens (FISCHER 1921; GROOTHOFF 1972; GIESECKE 1985) – sich sehr viel intensiver mit der Frage auseinandersetzen, wie sich *private* von *öffentlicher* Erziehung, wie sich in Institutionen ausgelagerte, geplante und inszenierte Erziehungsprozesse in einem ausdifferenzierten Erziehungssystem von einem institutionenfreien, informell-lebensweltlichen pädagogischen Bezug zwischen Heranwachsenden und Erwachsenen unterscheiden. Nicht nur die unvermeidliche „Vergesellschaftung“ der Erziehung im familialen Kontext, also das „Eindringen der Gesellschaft“ in die intimisierten Erziehungsmilieus mittels Konsum, Bildschirmen und Weltbildern steht mithin zur Debatte, sondern ebenso die „Vergesellschaftung“ der Erziehung durch ihre „Auslagerung“ in die Räume des öffentlichen Lebens, der „inszenierten Gemeinschaften“ und in die temporalisierten und partikularisierten Interaktionsformen beruflich segmentierter, „organisierter Erziehung“, kurz: durch ihre Transformation von familial-lebensweltlichen in systemisch induzierte Handlungskontexte (RAUSCHENBACH 1992).

(b) Zum andern ist damit aber auch eine gesellschaftspolitische Seite des Themas verknüpft. Ebenfalls holzschnittartig zugespitzt: Die öffentliche Erziehung ist dabei, die private Erziehung ein- oder gar zu überholen. Die Modernisierungs- und Rationalisierungsschübe sowie der soziale Wandel der Gesellschaft haben bis in die Gegenwart hinein – freilich nicht ohne Grund – einen Umfang an institutionalisierter, berufsmäßiger und öffentlich organisierter pädagogischer und sozialer Arbeit, eine Vielfalt an pädagogischen und sozialen Diensten mit sich gebracht, daß die private Erziehung im Vergleich hierzu an Bedeutung zu verlieren scheint: Frühe Kindheit wird verstärkt, d. h. für immer mehr Kinder und für immer längere Zeiträume, zu einer „institutionalisierten Kindheit“ zwischen Krippen, Krabbelgruppen, Eltern-Kind-Initiativen, Kindertageseinrichtungen und Tagesmutterkindheiten (historisch REYER 1987); Kind- und Jugendlicher-Sein wurde in den letzten Jahren immer mehr zum „Schüler-Sein“ (SCHWEITZER/THIERSCH 1983); Aufwachsen wurde in diesem Jahrhundert zunehmend zu einem Prozeß der Sozialisation in öffent-

lichen Lebens- und Sozialräumen (FEND 1990, S. 154ff.¹⁹), in organisierten Gleichaltrigengruppen sowie in „wilden Cliques“.

Dies alles heißt nichts anderes, als daß die Entwicklungsdynamik im Prozeß des Aufwachsens längst einen unaufhaltsamen *Trend zu öffentlicher und organisierter Erziehung* dokumentiert – und dies jenseits der ideologisch aufgeheizten Debatte um die angemessenen Anteile von privater, familial-mütterlicher und öffentlich organisierter Erziehung für das Wohlbefinden und die Entwicklung von Kindern. Erst auf dem Hintergrund der hier skizzierten Veränderungen macht es Sinn, gehaltvoll von einer Vergesellschaftung, einer Verberuflichung, Verwissenschaftlichung und Professionalisierung des Bildungs-, Sozial- und Erziehungswesens zu sprechen und diese Entwicklung für eine empirisch informierte und sozialgeschichtlich fundierte erziehungswissenschaftliche Theoriebildung zu einem zentralen Topos zu erheben.

2. *Das sozialpädagogische Jahrhundert. Zur Personalstruktur in sozialen Berufen*

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, daß sich insbesondere die *sozialen Berufe* und damit die sozialpädagogischen Anteile der Erziehungswissenschaft nachhaltig ausgeweitet haben. Dieser Strang soll nun genauer verfolgt werden. Mit staatlichen Ausbildungsstätten, Prüfungsordnungen und staatlicher Anerkennung erst so richtig in den 20er Jahren dieses Jahrhunderts in Schwung gekommen (SACHSSE 1986), hat dieses Segment seither einen „Siegeszug“ zu verzeichnen wie kaum eine andere Branche.

2.1 *Die Expansion der sozialen Berufe*

Die Expansionsgeschichte der sozialen Berufe läßt sich anhand mehrerer amtlicher Quellen, die aufgrund ihrer unterschiedlichen Erhebungsinstrumente und -modalitäten einen untrüglichen Beleg für die Validität dieses Trends darstellen, dokumentieren (vgl. Tab. 2). Verfolgt man diesen Aufstieg in den einzelnen Zeitreihen, so lassen sich zumindest drei Befunde festhalten:

- Zum einen können wir über alle Quellen hinweg einen ununterbrochenen und kontinuierlichen Aufstieg konstatieren mit dem wichtigen Zusatz, daß der weitaus größte Teil des Stellenvolumens erst *nach 1970* hinzugekommen ist.²⁰
- Zum zweiten lassen die Zuwachsraten der letzten Jahre vermuten, daß die Prosperität in diesem Teilarbeitsmarkt noch nicht zum Stillstand gekommen ist. Zumindest wird mit einer Zuwachsrate von fast 20000 pro Jahr seit 1986 sowie zuletzt sogar von weit über 30000 eher das Gegenteil belegt.
- Zum dritten macht ein Datenvergleich deutlich, daß die „Jugendhilfe“ (Kindergarten, Heimerziehung, Jugendarbeit, Jugendamt etc.) mit zuletzt über 300000 tätigen Personen den größten Anteil des Arbeitsmarktes für soziale Berufe ausmacht. Eine Detailanalyse dieses Bereiches kann demnach als exemplarisch für die Entwicklung der sozialen Berufe angesehen werden.

Tabelle 2: Zur Entwicklung der beschäftigten Personen in Jugendhilfe/sozialen Berufen/Sozialer Arbeit in unterschiedlichen Datenquellen (Volkszählung, Mikrozensus, Personalstatistik der Jugendhilfe, Statistik der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten, Personalstatistik der Wohlfahrtsverbände; Zahlen gerundet)

Jahr	„Volks- und Berufs-zählung“ „86“	„Mikrozensus“ „86“	„Jugendhilfe-statistik“	„soz.vers.pfl. Beschäftigte“ „86“	„Personalst. der Wohl-fahrtsverb.“
1925	30.000	—	—	—	—
1950	67.000	—	—	—	—
1961	96.000	—	—	—	—
1970	155.000	—	—	—	381.900
1973	—	168.000	—	—	464.100
1974	—	—	222.700	—	—
1976	—	227.000	—	—	—
1977	—	—	—	232.100	524.200
1978	—	266.000	—	246.400	—
1980	—	293.000	—	280.000	—
1982	—	314.000	264.200	303.700	—
1984	—	—	—	324.400	656.500
1986	—	—	300.300	358.800	—
1987	410.000	405.000	—	379.400	758.200
1989	—	473.000	—	417.000	—
1990	—	—	(—)	443.500	751.000
1991	—	(—)	—	479.000	—

— In diesen Jahren wurden keine Daten erhoben

Quelle: RAUSCHENBACH (1991 a, S. 407)

2.2 Das Binnengefüge der sozialen Berufe

Jenseits der eingangs hervorgehobenen quantitativen Angleichung von LehrerInnen und sozialen Berufen muß nochmals als ein wichtiger Unterschied zwischen diesen beiden Feldern festgehalten werden, daß es sich bei den sozialen Berufen mehrheitlich noch immer um *nicht-akademisch ausgebildetes Personal* handelt. Historisch verfügt dieser Bereich erst seit Anfang der 70er Jahre aufgrund der Einführung der sozialpädagogischen Studiengänge an den neu gegründeten Fachhochschulen sowie der zeitgleichen Einrichtung eines erziehungswissenschaftlichen Diplomstudienganges mit der Studienrichtung Sozialpädagogik an den Wissenschaftlichen Hochschulen über eine einschlägige Fachkraftausbildung auf akademischem Niveau.

Geht man von dieser im Vergleich zur heutigen Lage des Lehrerberufs abweichenden, anders gelagerten Ausbildungs-, Berufs- und Personalstruktur aus, so kann man für die sozialen Berufe dennoch einen qualitativen Wandel in der Personalstruktur konstatieren, der hier wenigstens cursorisch benannt werden soll (ausführlich RAUSCHENBACH 1990, 1991). Dabei kann man für die Jugendhilfe von mehr oder minder ausgeprägten Trends zur Verberuflichung, Verfachlichung, Akademisierung und Professionalisierung sprechen (vgl. Tab. 3). Ich gehe die einzelnen Befunde der Reihe nach durch.

Tabelle 3: In der Jugendhilfe tätige Personen nach Geschlecht, Alter, Arbeitsumfang, Ausbildungsstand, Trägergruppen, sozialpädagogischen Fachkräften und Akademikeranteilen (1974–1986)

	1. 11. 1974		31. 12. 1982		31. 12. 1986	
	insg.	%	insg.	%	insg.	%
Beschäftigte insgesamt	222.674	(± 100,0)	264.156	(+ 18,6)	300.292	(+ 34,8)
Frauen	186.804	83,9	217.332	82,3	245.464	81,7
Männer	35.870	16,1	46.824	17,7	54.828	18,3
unter 25 Jahre	78.739	35,4	76.888	29,1	73.045	24,3
25–40 Jahre	79.838	35,9	115.204	43,6	145.378	48,4
40–60 Jahre	54.273	24,4	66.731	25,3	76.461	25,5
60 u. m. Jahre	9.824	4,4	5.333	2,0	5.408	1,8
Vollzeit	168.917	75,9	195.353	74,0	210.063	69,9
Teilzeit	41.007	18,4	57.462	21,8	77.211	25,7
Nebentätigkeit	12.750	5,7	11.341	4,3	13.018	4,3
Mit Ausbildung	159.876	71,8	202.494	76,6	241.317	80,4
noch in Ausbildung	20.637	9,3	29.408	11,2	22.354	7,4
ohne Ausbildung	42.161	18,9	32.164	12,2	36.621	12,2
Öffentliche Träger	75.232	33,8	95.199	36,0	105.310	35,1
Privatgewerbl. Träger	5.432	2,4	5.785	2,2	5.612	1,9
Freie Träger	142.010	63,8	163.172	61,8	189.370	63,1
DCV, DW, Kirchen	111.967	50,3	116.921	44,3	136.940	45,6
davon: soz.-päd.						
Fachkräfte	103.105	46,3	144.527	54,7	174.984	58,3
ErzieherInnen	54.913	24,7	91.516	34,6	112.521	37,5
davon:						
Akademiker/innen	27.146	12,2	38.064	14,4	47.595	15,8
soz. päd. Akad.	16.775	(61,8)	26.385	(69,3)	34.412	(72,3)
weibliche Akad.	14.474	(60,1)	20.458	(53,7)	26.006	(54,6)

Quelle: STATISTISCHES BUNDESAMT (1977, 1985, 1988); eigene Berechnungen

Zur *Verberuflichung*: Nach vorliegenden Daten haben die Anteile der *unausgebildeten* Erwerbstätigen, also derjenigen, die über keinerlei berufliche Ausbildung verfügen (unberücksichtigt ist hierbei die Grauzone des Ehrenamtes), bis in die 70er Jahre hinein stets zwischen 20% und 30% geschwankt: 1925 waren es vermutlich knapp 30% (bei einem zusätzlich großen Anteil sonstiger einfachster Berufsausbildungen) und 1970 wurde dieser Wert auf der Basis der Volkszählungsdaten ebenfalls in etwa konstatiert (Stooss/Otto 1977; auch FLITNER nennt für einzelne Bereiche Mitte der 60er Jahre ähnliche Werte; FLITNER 1968).

Genauere Daten liegen ab 1974 für die Jugendhilfe vor: Demnach waren damals noch knapp 19% des Personals ohne eine Ausbildung in der Jugendhilfe tätig, während dies zwölf Jahre später, Ende 1986, nur noch 12% waren.²¹ Diese kontinuierliche Entwicklung erlaubt es, von einem Trend zur *Verberuf-*

lichung in der Jugendhilfe bzw. Sozialen Arbeit zu sprechen (BUNDESMINISTER FÜR JUGEND 1990).

Zur *Verfachlichung*: Fragt man jenseits der bloßen Feststellung irgendeiner Berufsausbildung nach dem Anteil *sozialpädagogisch*, also fachlich *einschlägig* ausgebildeter Personen, so zeigt sich auch hier ein eindeutiger Trend: Allein innerhalb der zwölf, anhand der Jugendhilfestatistik dokumentierbaren Jahre ist der Anteil der sozialpädagogisch Ausgebildeten von 46% auf 58% angestiegen. Somit bilden nunmehr überwiegend pädagogisch und sozialpädagogisch qualifizierte Fachkräfte (von KinderpflegerInnen bis zu Diplom-PädagogInnen) den Kern der Beschäftigten in der Jugendhilfe.²²

Läßt man bei dieser Berechnung einmal die als Fachkräfte nach wie vor umstrittenen KinderpflegerInnen außer Betracht, so ist der Anteil der sozialpädagogischen Fachkräfte in der Jugendhilfe seit 1974 dennoch von 33% auf immerhin 50% aller MitarbeiterInnen gestiegen. Dies kann als Beleg für eine zunehmende *Verfachlichung* der Jugendhilfe gewertet werden. Und daraus folgt, daß nicht nur irgendwie ausgebildete Personen, sondern inzwischen mehrheitlich *einschlägig qualifizierte Fachkräfte* den Stamm der Jugendhilfe bilden. Denn immerhin 3 von 4 *vollzeittätigen* MitarbeiterInnen verfügen über eine sozialpädagogische Ausbildung. Infolgedessen gehört die Annahme von einer diffusen Personalstruktur in der Sozialen Arbeit *ohne* klare Qualifikationsmerkmale, wie sie bis zuletzt in der Arbeitsmarktforschung zugrundegelegt wurde (BOHLE/GRUNOW 1981; STOOSS 1984), erst einmal der Vergangenheit an.

Zur *Akademisierung*: Neben der Tendenz einer Verfachlichung ist es für die Modernisierung und Entwicklung eines Feldes unterdessen von Bedeutung, wie sich der *Akademisierungsgrad*, also der Anteil der an Hochschulen ausgebildeten Personen verändert. Und in dieser Hinsicht ist für die Jugendhilfe insgesamt ein leichter *Anstieg des AkademikerInnen-Anteils* von rund 12% auf 16% feststellbar. Dies ist noch nicht sehr viel. Allerdings zeigt sich dieser Trend ungleich deutlicher, wenn man den Elementarbereich, der nach wie vor „akademikerresistent“ ist, nicht mit einrechnet: dann erhöht sich der AkademikerInnenanteil in den übrigen Feldern zusammen auf ca. 30%.²³ Mithin scheint es angebracht, zugleich von einem (noch schwachen) Trend zur *Akademisierung* der Jugendhilfe zu sprechen.

Zur *Professionalisierung*: Hinter diesem Trend zur Akademisierung kommt allerdings zusätzlich noch eine *Professionalisierung* der Jugendhilfe zum Vorschein, d. h. ein überproportionaler Zuwachs an fachlich einschlägig ausgebildeten AkademikerInnen: den „diplomierten SozialpädagogInnen“ der Fachhochschulen und Universitäten. Deren Anteil ist nicht nur in bezug auf alle AkademikerInnen in der Jugendhilfe von knapp 62% auf über 72% gestiegen, vielmehr hat sich auch ihr Anteil an der Gesamtzahl der sozialpädagogischen Fachkräfte von rund 16% auf 20% erhöht. Mithin haben Hochschulausgebildete SozialpädagogInnen im Zuge der Stellenexpansion der Jugendhilfe überdurchschnittlich zugelegt: Sie sind die eigentlichen „Gewinner“ dieser Expansionsgeschichte.

Läßt man auch in dieser Frage einmal den Elementarbereich unberücksichtigt, so erhöht sich der sozialpädagogische AkademikerInnenanteil in allen übrigen Feldern mehr als deutlich und macht erst den eigentlichen Umbruch in

vielen Bereichen der Jugendhilfe sichtbar: Demnach verfügte bereits 1986 jede zweite sozialpädagogische Fachkraft in der Jugendhilfe (ohne den Elementarbereich) über das Examen einer Fachhochschule oder einer Universität. In seiner Konsequenz heißt das: *Die Jugendhilfe ist dabei, sich personell auf einem „akademischen“ und „professionellen“ Niveau zu strukturieren.*

Und dabei deutet sich gewissermaßen am Rande ein Trend an, der diesen Prozeß einer sozialpädagogischen Professionalisierung nochmals unterstreicht: Auch wenn insgesamt nicht mit sehr hohen Anteilen, so haben sich doch *Diplom-PädagogInnen* bereits 1986, also gut zehn Jahre nach ihrem Eintritt auf den Arbeitsmarkt, in der Jugendhilfe an die Spitze bei den vollzeitbeschäftigten UniversitätsabsolventInnen gesetzt (abgesehen von den LehrerInnen, die jedoch mehrheitlich für Unterrichtsaufgaben eingestellt sind). Zumindest für diesen Bereich deutet sich damit ein mittelfristiger Professionalisierungsschub und ein Teilerfolg in der Plazierung dieses akademischen Qualifikationsprofils auf dem Arbeitsmarkt an.

2.3 Sozialpädagogische Fachkräfte

Wie bereits vermerkt, zeichnet sich das Segment der sozialen Berufe dadurch aus, daß es seit nunmehr zwanzig Jahren voll durchhierarchisiert ist, das Personal jedoch – trotz steigendem Akademisierungsgrad – (bislang) mehrheitlich *unterhalb* des tertiären Bildungssektors ausgebildet worden ist. Dementsprechend sind die an Fachschulen ausgebildeten ErzieherInnen mit zuletzt über 110000 Erwerbstätigen in der Jugendhilfe die nach wie vor größte Gruppe innerhalb der sozialpädagogischen Fachkräfte.²⁴ Allerdings ist aufgrund der zurückgehenden ErzieherInnenzahlen in den letzten 10 Jahren und ihrer erkennbar kurzen Verweildauer im Beruf davon auszugehen, daß sich die Relation zu den „diplomierten SozialpädagogInnen“ der Fachhochschulen und Universitäten vorerst weiter in Richtung Hochschulausbildung verschiebt. Dabei wurden 1986 insgesamt 30836 SozialpädagogInnen und -arbeiterInnen der Fachhochschulen und 3576 Diplom-PädagogInnen in der Jugendhilfe gezählt, so daß deren Verhältnis 10:1 beträgt (RAUSCHENBACH 1990).

Diese Größenordnungen spiegeln eine Struktur des Personalgefüges, das einer typischen Pyramide in einem hierarchisierten Arbeitsmarktsegment in doppelter Weise nahekommt: sowohl mit Blick auf die quantitativen Relationen zwischen den verschiedenen Ausbildungsniveaus als auch in bezug auf die Einsatzbreite des entsprechend qualifizierten Personals. Während sich etwa KinderpflegerInnen, HeilerziehungspflegerInnen und ErzieherInnen in der Jugendhilfe zu 90% auf *nur zwei* Arbeitsfelder verteilen, also eine vergleichsweise hohe Arbeitsfeldaffinität aufweisen, verhält es sich bei den SozialpädagogInnen/SozialarbeiterInnen und den Diplom-PädagogInnen umgekehrt: Sie verteilen sich ungleich deutlicher und gleichmäßiger über mehrere Arbeitsfelder hinweg. Das heißt: Je höher der Ausbildungsabschluß ist, desto breiter ist seine Verteilung auf verschiedene Arbeitsfelder. So gesehen hat sich das Konzept einer weniger feldabhängigen und statt dessen stärker generalisierenden Ausbildung für die Fachhochschul- und Universitätsstudiengänge vorerst

bewährt (allerdings mit dem unbestreitbaren Nachteil für die Betroffenen, bei Berufsbeginn noch nicht so branchen- und betriebsnah qualifiziert zu sein).

Eine Besonderheit muß unterdessen für das Feld der sozialen Berufe eigens erwähnt und bedacht werden: das Nebeneinander von beruflichen und nicht-beruflichen Personengruppen. Seit jeher war das Feld der Sozialen Arbeit geprägt durch eine Vielzahl von *Ehrenamtlichen*, also von Menschen, die neben und außerhalb ihres Berufes, die *vor*, *nach* oder aber auch *anstelle* einer Berufstätigkeit im sozialen Sektor aktiv waren (z. B. der in einer Jugendgruppe engagierte Schüler oder die beim Altenachmittag mitarbeitende Frau; zum sozialen Ehrenamt MÜLLER/RAUSCHENBACH 1988).

Diese Koexistenz von Personengruppen *außerhalb* einer regulierten Ausbildung und eines regulierten Arbeitsmarktes ist im Unterschied zu vielen anderen Feldern und Arbeitsmarktsegmenten (vor allem auch zur Schule) bis heute ein prägendes Element im sozialen Sektor, das immer noch zusätzliche Legitimation mit Blick auf eine angemessene Qualifizierung und Bezahlung Sozialer Arbeit erfordert (in den letzten Jahren noch verstärkt durch die gerade auch im sozialen Bereich aktiv aufgekommenen Selbsthilfegruppen). Und zusätzlich verschärft wird diese latente Substitutionsproblematik noch dadurch, daß daneben noch weitere „institutionalisierte Mischformen“ von MitarbeiterInnen in der Sozialen Arbeit existieren: Zivildienstleistende, Personen im Freiwilligen Sozialen Jahr (FSJ) sowie die vielfältigen Formen von Vor-, Haupt- und Jahres-PraktikantInnen. Auch diese bilden längst ein kostenmäßig kalkultiertes und keineswegs, wie es eigentlich gefordert wäre, „arbeitsmarktneutrales“ Personalreservoir.

2.4 Perspektiven und Konsequenzen für die Sozialpädagogik

Diese knappen Skizzen zur Personalentwicklung und -struktur in den sozialen Berufen bzw. der Jugendhilfe dürften bereits andeuten, daß dieses Segment nicht nur mit seiner außergewöhnlichen Expansion, sondern auch mit einer Fülle zusätzlicher Besonderheiten, Merkmale und Disparitäten konfrontiert ist. Neben den bereits genannten Punkten muß auch die unübersichtliche Trägerstruktur in ihrer Zersplitterung zwischen den großen „Wohlfahrtskonzernen“ und den staatlichen Einrichtungen auf der einen Seite und den vielen kleinen Vereinen und lokalen Initiativen auf der anderen Seite in Rechnung gestellt werden. Aber auch die Vielschichtigkeit ständig neu hinzukommender (z. B. Kinder-, Mädchen- und Frauenhäuser, Schuldnerberatung) oder sich nach innen differenzierender Aufgaben und Arbeitsfelder (z. B. Ausdifferenzierung der Heimerziehung) erhöht die Komplexität mit Blick auf die theoretisch-systematische Bearbeitung des „sozialpädagogischen Gegenstandsbezugs“ (THIERSCH/RAUSCHENBACH 1984). Insofern muß die Sozialpädagogik – etwa im Vergleich zur Schule – in ihrer eigenen Verortung unterschiedliche Konstellationen bedenken:

- die Zersplitterung und Eigendynamiken bzw. Eigengesetzlichkeiten unterschiedlicher Aufgaben, Altersgruppen und Arbeitsfelder;
- die Heterogenität und Vielfalt unterschiedlichster Träger einschließlich der damit verbundenen Fragen wertgebender Sozialer Arbeit in vor allem

- konfessionellen Einrichtungen (nicht unähnlich den früheren Konfessionsschulen), aber auch dem Umstand eines Arbeitsfeldes in mehrheitlich nicht-staatlicher Trägerschaft;
- die Kluft zwischen der realen und der (bewußtseinsmäßig) realisierten Entwicklung des außerschulischen Sozial-, Bildungs- und Erziehungswesens;
 - der weitaus größere Forschungs- und Wissenschaftsbedarf als er durch Inhalt und Umfang universitärer Hauptfachstudiengänge zum Ausdruck gebracht wird;
 - die insgesamt wesentlich komplexere theoretische Verortung des damit verbundenen Koordinatensystems innerhalb der Erziehungswissenschaft sowie im Verhältnis zu anderen disziplinären Referenzbereichen.

Trotz einer z. T. erreichten Konsolidierung und Stabilisierung sind mit dieser Konstellation dennoch Probleme in der Verwissenschaftlichung und disziplinären Ausgestaltung dieses Teilsegmentes verbunden, die angesichts der später, andersartig und unter anderen historischen Rahmenbedingungen einsetzenden sowie (vorerst) lediglich partiellen Akademisierung noch nicht angegangen worden sind. Und daß in Anbetracht des erst in den letzten 20 Jahren erfolgten personellen wie aufgabenmäßigen Aus- und Umbaus des Sozial- und Erziehungswesens zudem noch eine zumindest ebenso gewaltige Umstellung und Modernisierung der Träger-, Organisations- und Angebotsstrukturen des gesamten Feldes bevorsteht, macht deutlich, daß und warum für diesen gesamten Themenbereich und Gegenstandskomplex weitaus höhere Forschungs- und Wissenschaftsressourcen notwendig als bislang verfügbar sind – zumal Fachhochschulen als die z. Zt. tragenden Säulen der sozialpädagogischen Hochschulausbildung bis heute nicht ernsthaft in die Lage versetzt worden sind, selbst gehaltvolle Anwendungs-, geschweige denn Grundlagenforschung zu betreiben (HORN/KLINKMANN/SALUSTOWICZ 1990).

3. Der „professionelle Pädagoge“ – Erziehungswissenschaft als Hauptfach

Die Entstehung und Entwicklung der Erziehungswissenschaft im Hochschulsystem war in Deutschland eng mit dem Werdegang der Lehrerbildung verknüpft. Und dennoch: „Wie die Erfahrungen in anderen sozialwissenschaftlichen Studiengängen ... zeigten, bilden offenbar die *Hauptfachstudiengänge* und deren konsolidierter Ausbau die *entscheidende Grundlage* sowohl für die Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Theorie und Forschung als auch für die fachspezifische Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses“ (LANGENBACH/LEUBE/MÜNCHMEIER 1974, S. 47; Hervorh. Th. R.). Insofern muß die Einführung erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge Anfang der 70er Jahre und ihre sofortige „massenhafte“ Nachfrage – trotz der bereits vorhandenen Magisterstudiengänge – als *der* zentrale und folgenreichste Einschnitt im Prozeß der Modernisierung der Erziehungswissenschaft betrachtet werden. Und dies in dreifacher Hinsicht:

- für die Wissenschaftsdisziplin Erziehungswissenschaft als Möglichkeit einer

Aufwertung und Ausweitung eigenständiger Fragestellungen und Zuständigkeiten;

- für die Hochschulen, besonders die Pädagogischen Hochschulen, als Chance, ein neues Profil und eine neue Dignität auch jenseits einer schulfixierten Erziehungswissenschaft zu erlangen;
- für das expandierende Segment des Sozial- und Erziehungswesens als eine Gelegenheit, endlich über fachlich einschlägig und zugleich formal hochqualifiziertes Personal zu verfügen.

Daß bis heute die Akzeptanz und Anerkennung der Erziehungswissenschaft als einer eigenständigen Disziplin neben z. B. Psychologie, Soziologie oder Philosophie dennoch keineswegs selbstverständlich ist (HELM u. a. 1990), zeigt, daß die bewußtseinsmäßige Verankerung dieses Strukturwandels im Kontext der universitären Disziplinen bislang ebenso wenig befriedigend gelungen ist wie für die universitär ausgebildeten Berufsgruppen im Beschäftigungssystem.

3.1 Hauptfachstudiengänge zwischen Hochschulreform und Disziplinentwicklung

Als Ende der 60er Jahre der Startschuß zur Einrichtung des Diplomstudienganges Erziehungswissenschaft an den Wissenschaftlichen Hochschulen gegeben wurde, war dies zugleich der Einstieg für die damaligen Pädagogischen Hochschulen in universitäre Studiengänge (LANGENBACH/LEUBE/MÜNCHMEIER 1974, S. 48; BAHNMÜLLER u. a. 1988, S. 29ff.). Mit Hilfe dieses Studienganges wurde mithin zugleich ein Reformprozeß und ein hochschulpolitischer Aufstieg der Pädagogischen Hochschulen eingeleitet, der dann in einigen Bundesländern zu einer Integration in die Universitäten, in anderen zu einer Umwandlung in eigenständige Wissenschaftliche Hochschulen oder zur Gründung von Gesamthochschulen geführt hat (von 51 PHs des Jahres 1970 existieren heute noch 8; BAUMERT/ROEDER 1990, S. 76).²⁵

Aus dieser Sicht wurden zunächst, gewissermaßen aus qualifizierungsexternen Motiven, Diplomstudiengänge zur Legitimierung und zur Aufwertung sowie zur Expansion der PHs „mißbraucht“ – ohne Abstimmung mit der außerschulischen „Praxis“ und ohne deren Akzeptanz (was bis heute nachwirkt): Diplomstudiengänge als Instrument der Hochschulstruktureform und indirekt auch der Aufwertung der Lehrerbildung (und des dafür benötigten Personals); und umgekehrt: Pädagogische Hochschulen als Steigbügelhalter für den Diplomstudiengang. Unabhängig von diesem widersprüchlichen Auftakt und seiner historischen Signalwirkung, kann man aufgrund der damit eingeleiteten Entwicklung dennoch einen fundamentalen Strukturwandel für die Disziplin festhalten: Inzwischen werden an fast allen Hochschulstandorten *Lehramtsstudiengänge* nicht mehr isoliert, sondern *nur noch in Verbindung mit einem erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengang* angeboten (vgl. Tab. 4). Bei bundesweit insgesamt 62 Wissenschaftlichen Hochschulen, an denen es Lehramtsstudiengänge gibt, bestehen derzeit 25 Hochschulstandorte (40%), die neben dem Lehramt einen Diplom- und einen Magisterstudiengang *zugleich* anbieten, 17 Standorte (27%) mit einem zusätzlichen Diplomstudiengang so-

Tabelle 4: Lehramtsstudiengänge und erziehungswissenschaftliche Hauptfachstudiengänge an den Wissenschaftlichen Hochschulen der BRD (SS 1990; n = 66)

Hochschulstandorte ¹	L n=62	D n=45	M n=40	Hochschul- standorte ¹	L n=62	D n=45	M n=40
BADEN-WÜRTTEMBERG				Gießen, U	x	x	x
Freiburg, PH	x	x	—	Kassel, U (GH)	x	x ³	x
Freiburg, U	x	—	x	Marburg, U	x	x	x
Heidelberg, PH	x	x	—				
Heidelberg, U	x	—	x	NIEDERSACHSEN			
Hohenheim, U	x	—	—	Braunschweig, TU	x	x	x ⁴
Karlsruhe, PH	x	x	—	Göttingen, U	x	x	x ⁵
Karlsruhe, U (TH)	x	—	x	Hannover, U	x	x	x ⁶
Konstanz, U	x	—	—	Hildesheim, U	x	x	—
Ludwigsburg, PH	x	x	—	Lüneburg, U	x	x	x ⁷
Mannheim, U	x	—	x	Oldenburg, U	x	x	x
Schwäb.-Gmünd, PH	x	x	—	Osnabrück, U	x	x	x
Stuttgart, U (TH)	x	—	x	Abt. Vechta ⁸	—	x	—
Tübingen, U	x	x	x				
Ulm, U	x	—	—	NORDRHEIN- WESTFALEN			
Weingarten, PH ²	x	x	—	Aachen, TH	x ⁹	—	—
BAYERN				Bielefeld, U	x	x	—
Augsburg, U	x	x	x	Bochum, U	x	—	x
Bamberg, U	x	x	—	Bonn, U	x	—	x
Bayreuth, U	x	—	x	Dortmund, U	x	x	—
Eichstätt, Kath. U	x	x	x	Düsseldorf, U	x	x	x
Erlangen-Nürnb., U	x	—	x	Duisburg, U (GH)	x	x	—
München, U	x	—	x	Essen, U (GH)	x	x	—
München TU	x	—	—	Hagen, FernU GH	—	—	x
München, U d. BW	—	x	—	Köln, U	x	x	x
Passau, U	x	—	x	Münster, U	x	x	x
Regensburg, U	x	x	x	Paderborn, U (GH)	x	x	—
Würzburg, U	x	x	x	Siegen, U (GH)	x	x ¹⁰	—
				Wuppertal, U (GH)	x	x	—
BERLIN (WEST)							
Berlin, FU	x	x	x	RHEINLAND-PFALZ			
Berlin, TU	x	x	x	Kaiserslautern, U	x	—	—
BREMEN				Koblenz-Landau, U	x	x	x ¹¹
Bremen, U	x	x	x	Mainz, U	x	x	x
				Trier, U ¹²	x	x	—
HAMBURG				SAARLAND			
Hamburg, U	x	x	x	Saarbrücken, U	x	—	x
Hamburg, U d. BW	—	x	—				
HESSEN				SCHLESWIG-HOLSTEIN			
Darmstadt, TH	x	—	x	Flensburg, PH	x	x	—
Frankfurt, U	x	x	x	Kiel, PH	x	x	x
				Kiel, U	x	—	x

L: Lehramtsstudiengänge, D: Diplomstudiengänge, M: Magisterstudiengänge

Quelle: STATISTISCHES BUNDESAMT: Fachserie 11, Reihe 4.1, 1990; eigene Berechnungen

Anmerkungen zu dieser Tabelle s. Seite 402

Anmerkungen zu Tabelle 4:

- ¹ Erfäßt wurden alle Universitäten, Gesamthochschulen, Pädagogischen Hochschulen auf dem Gebiet der ehemaligen Bundesrepublik mit Ausnahme der Theologischen Hochschulen, Kunsthochschulen, Fachhochschulen, Verwaltungsfachhochschulen sowie einige Ausbildungsstätten mit spezifischem Fächerangebot.
- ² Die PH Weingarten plant einen Magisterstudiengang Erziehungswissenschaft.
- ³ FB 01: Erziehungswissenschaft und Humanwissenschaften: M.A. und Lehramt; FB 04: Sozialwesen: Diplom.
- ⁴ FB 8: Philosophie und Sozialwissenschaften, Sem. f. Päd.: M.A.; FB 9: Erziehungswissenschaften: Diplom.
- ⁵ FB Sozialwissenschaften, Pädagogisches Seminar: M.A.; FB Erziehungswissenschaften: Diplom.
- ⁶ FB Erziehungswissenschaften I: Diplom; FB Erziehungswissenschaften II, Institut für Pädagogik: M.A.
- ⁷ Teilstudiengang z.B. „Bildung und Erziehung“ im M.A.-Studiengang „Angewandte Kulturwissenschaft“.
- ⁸ Die Abt. Vechta der Uni Osnabrück wird gesondert aufgeführt, da dort eine eigene Diplomordnung existiert.
- ⁹ M.A. und Diplom werden im ‚Pädagogen-Handbuch‘ 1988/89 noch erwähnt; unseren eigenen Erhebungen zufolge existieren beide mittlerweile nicht mehr.
- ¹⁰ Der Diplomstudiengang läuft aus. Statt dessen wird der integrierte Diplomstudiengang ‚Außerschulisches Erziehungs- und Sozialwesen‘ angeboten, der allerdings ebenfalls mit einem universitären Diplom abschließt.
- ¹¹ M.A. nur in Koblenz.
- ¹² Die Uni Trier plant einen Magisterstudiengang Erziehungswissenschaft.

wie 14 Standorte (23%) mit einem Magisterangebot neben dem Lehramt (nur 6 Hochschulen, also 10%, bieten das Lehramt ohne ein erziehungswissenschaftliches Hauptfach an). Das heißt: An rund 90% der Wissenschaftlichen Hochschulen, die derzeit erziehungswissenschaftliche Studienangebote machen, wird neben dem Lehramt wenigstens *ein* Hauptfachstudiengang angeboten, bei einem Großteil der Einrichtungen sogar Lehramt, Diplom und Magister *zugleich*, so daß die Studieninteressierten vor Ort selbst entsprechende Wahlmöglichkeiten haben. Insofern stellen erziehungswissenschaftliche Hauptfachstudiengänge weder eine singuläre Erscheinung noch eine regionale Besonderheit dar.²⁶ Sie sind vielmehr Resultat und Konsequenz eines Formierungsprozesses der Erziehungswissenschaft zu einer ganz gewöhnlichen wissenschaftlichen Disziplin (zu den „Normalisierungsfolgen“ BAUMERT/ROEDER 1990, S. 76ff.; HELM u. a. 1990; MACKE 1990).

3.2 Diplom-PädagogInnen und Magister-PädagogInnen

Obleich Magisterstudiengänge in Erziehungswissenschaft bereits Anfang der 60er Jahre eingeführt worden waren (HEILIGENMANN 1983, S. 10ff.) und ein erziehungswissenschaftliches Promotionsstudium an den Universitäten vor allem im Kontext der ehemaligen Philosophischen Fakultäten schon wesentlich früher möglich war, hat sich erst Anfang der 70er Jahre im Zuge der Einrichtung von erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengängen das Nachfrageverhalten seitens der Studierenden einschneidend verändert (LANGENBACH/LEUBE/MÜNCHMEIER 1974).

Tabelle 5: Neuzugänge (1. Studienjahr), Studierende, AbsolventInnen (Diplom) und AbsolventInnen (Magister) in Erziehungswissenschaft an den Wissenschaftlichen Hochschulen der (ehemaligen) Bundesrepublik				
Jahr	DIPLOM und MAGISTER		DIPLOM	MAGISTER
	1. Studienjahr	Studierende	AbsolventInnen	AbsolventInnen
1973	—	(13.425)	.384	59
1974	—	—	.604	73
1975	4.637	24.189	1.103	117
1976	3.450	24.055	1.877	160
1977	4.489	26.717	2.484	167
1978	4.234	26.629	2.712	237
1979	4.279	22.526	2.095	236
1980	4.466	24.170	2.196	215
1981	5.147	26.959	2.125	159
1982	5.182	28.529	2.191	221
1983	4.492	28.678	2.235	179
1984	4.434	28.881	2.513	225
1985	5.110	29.493	2.391	195
1986	5.226	29.769	2.464	219
1987	5.318	29.256	2.660	275
1988	5.628	28.968	2.340	209
1989	5.970	28.506	2.099	260
1990	6.770	29.022	—	—
Insgesamt	—	—	34.473	3.206
Quelle: STATISTISCHES BUNDESAMT, Fachserie 11, Reihen 4.1 und 4.2; eigene Berechnungen				

3.2.1 Der erziehungswissenschaftliche Diplomstudiengang

Seit der Einführung des *Diplomstudienganges* ist Erziehungswissenschaft zu einem sozialwissenschaftlichen „Massen(haupt)fach“ geworden (vgl. Tab. 5). Obgleich der Diplomstudiengang zuletzt an 45 Hochschulstandorten bundesweit angeboten wurde und ab Mitte der 70er Jahre mit etwa 4000 (zuletzt sogar über 6000) Studierenden im ersten Studienjahr sowie zwischen 25000 und 30000 Immatrikulationen vergleichsweise hohe Ausgangszahlen aufzuweisen hat, wurde er dennoch als „ungeliebtes Kind der Bildungsreform“ eingestuft (HOMMERICH 1984). Zugespitzt kann man behaupten: Diplom-PädagogInnen werden in ihrer disziplininternen Bedeutung ebenso unterschätzt wie in ihrer quantitativen Relevanz im Kontext benachbarter sozialwissenschaftlicher Ausbildungen. Mit Blick auf die *AbsolventInnen* etwa zeigt sich, daß seit 1977 eine vergleichsweise stabile Quote von jährlich rund 2200 ± 300 Diplomstudierenden examiniert wurde (davon zuletzt 2/3 Frauen) und daß somit bis 1991 fast 40000 Diplom-PädagogInnen ausgebildet worden sind.²⁷

Für die disziplininterne Entwicklung und Ausdifferenzierung wichtig ist unterdessen die Frage, wie sich das *Nachfrageverhalten* hinsichtlich der angebotenen *Studienrichtungen* darstellt. Und hier sieht das Bild auf der Basis der einzig vorliegenden Erhebung, die für den Absolventenjahrgang 1985 durch-

geführt wurde, wie folgt aus (BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT DER DIPLOM-PÄDAGOGEN 1988, S. 12 ff.): Mit deutlichem Abstand wurde die Studienrichtung Sozialpädagogik von mehr als der Hälfte aller Diplomstudierenden als Schwerpunkt gewählt (57%), gefolgt von der Erwachsenenbildung und der Sonderpädagogik (mit je 12%) sowie der Schulpädagogik (7%) und dem betrieblichen Ausbildungswesen (6%); alle anderen, z. T. nur lokal oder an 2–3 Standorten angebotenen Spezialisierungen spielen im Bundesschnitt keine quantitativ ins Gewicht fallende Rolle.²⁸

Unter dem Eindruck der oben skizzierten gewaltigen personellen Ausweitung und Ausdifferenzierung der Sozialen Arbeit scheint diese auffällige Betonung des *sozialpädagogischen* Schwerpunktes in der Ausbildung durchaus arbeitsmarktfunktional zu sein. Dies läßt sich jedoch nicht genauer prüfen, da die Datenlage in punkto *Arbeitsmarkt und beruflicher Werdegang* von Diplom-PädagogInnen unbefriedigend ist. Während zuletzt mehrere lokale oder regionale Verbleibsstudien vorgelegt wurden (exemplarisch BAHNMÜLLER u. a. 1988; FLACKE/SCHULZE/PREIN 1989), die bemerkenswerte Differenzierungen im Prozeß der beruflichen Plazierung zutage gefördert haben, liegen zur Erwerbstätigkeit von Diplom-PädagogInnen bislang so gut wie keine amtlichen Daten vor.²⁹

Eine der wenigen Quellen, die überhaupt anhand überregionaler, aktueller (und mit früheren Zeitpunkten vergleichbarer) Daten etwas über Diplom-PädagogInnen aussagt, ist die bereits angeführte *Personalstatistik der Jugendhilfe*. Damit läßt sich allerdings mit dem Teilarbeitsmarkt Jugendhilfe nur ein begrenzter, wenngleich nicht unwichtiger Ausschnitt aus den Beschäftigungsverhältnissen von Diplom-PädagogInnen abbilden (STATISTISCHES BUNDESAMT 1988; im Überblick RAUSCHENBACH 1990). 1986 waren demnach rund 3500 Diplom-PädagogInnen in der Jugendhilfe beschäftigt. Geht man davon aus – was die Statistiker selbst betonen –, daß (1) diese Erhebung keinen vollständigen Rücklauf erzielte, (2) bis 1986 etwa 26000 Diplom-PädagogInnen ihr Examen abgelegt hatten, (3) damals knapp 3500 arbeitslos gemeldet waren, (4) sich ca. 15% nach dem Studium noch weiterqualifizieren bzw. vorübergehend nicht erwerbsorientiert sind, (5) durchschnittlich wenigstens 10% in fachfremde Berufsfelder abwandern und zudem (6) ein nicht unerheblicher Teil der Diplom-AbsolventInnen zugleich auch über einen weiteren Hochschulabschluß verfügt (und diese deshalb gar nicht als Diplom-PädagogInnen in Erscheinung treten), so kann man daraus ableiten, daß die „Jugendhilfe“ – und erst recht das breiter gefaßte Segment „Soziale Arbeit“ – ein wichtiger, vielleicht sogar *der* zentrale Teilarbeitsmarkt für die Diplom-PädagogInnen darstellt. Wenn diese Annahme stimmt, so heißt das, daß Expansion und Strukturwandel des Sozial- und Bildungswesens auch unmittelbar über die universitären Hauptfachstudiengänge auf die Erziehungswissenschaft zurückwirken. Dieser Punkt der arbeitsfeldbezogenen Plazierung von Diplom-PädagogInnen wird künftig genauer zu beachten sein.

Eine weitere, erstmalig zur Verfügung stehende wichtige Informationsquelle für eine differenzierte Analyse des beruflichen Verbleibs sämtlicher Diplom-PädagogInnen müßte von den Erhebungsmerkmalen her die Volkszählung von 1987 sein (STATISTISCHES BUNDESAMT 1990). Allerdings wurde der für gesonderte Berechnungen notwendige Differenzierungsgrad im Zuge der Daten-

gruppierung so unzulänglich geplant, daß für Diplom-PädagogInnen überhaupt nur einige grobe Anhaltspunkte anhand dieser Daten möglich sind.³⁰ So haben erstens über alle Felder hinweg insgesamt 3312 Personen ‚Diplom-Pädagoge‘ als „*Berufsbenennung*“ angegeben (nicht zu verwechseln mit Ausbildungsabschluß), davon 1767 nicht näher spezifiziert, der Rest in einzelnen Fachrichtungen, allein 1353 hiervon in der Berufsgruppe ’86’ („soziale Berufe“), was wiederum nahelegt, daß dies das zentrale Berufsfeld der Diplom-PädagogInnen ist.

Zweitens wurden insgesamt 144 723 Erwerbstätige mit einem *Hochschulabschluß* unter die Fachrichtung „Erziehungswesen“ subsumiert (eine Sammelkategorie mit der Kennziffer ’64’, in der u. a. Begriffe wie ‚Ausbilder‘, ‚Berufspädagogik‘, ‚Diplom-Pädagoge‘, ‚Lehrlingsausbilder‘, ‚Kirchliche Bildungsarbeit‘ oder ‚Sportwissenschaft‘ auftauchen). Da jedoch die konkreten Ausbildungsabschlüsse dabei nicht mehr festgehalten wurden, lassen sich diese rund 144 000 nicht weiter gezielt untergliedern. Dennoch fällt auf, daß neben den 113 118 Nennungen im schulischen Segment (BKZ: ’87’) – vermutlich bedingt durch die Sammelkategorie „Pädagoge ohne nähere Angabe“ – immerhin 5564 Erwerbstätige mit einer Hochschulausbildung aus dieser Gruppe in den sozialen Berufen (BKZ: ’86’) zu finden sind. Dies ist damit für diese sogenannte „Hauptfachrichtung“ zugleich der größte Anteil neben der Schule. Wieviele hiervon einen Abschluß als „Diplom-Pädagoge/-Pädagogin“ haben, läßt sich jedoch nicht sagen.³¹

3.2.2 Erziehungswissenschaft im Magisterstudiengang

Im Vergleich zum Diplomstudiengang spielt der *Magisterstudiengang* von der studentischen Nachfrageseite her für die Erziehungswissenschaft nur eine untergeordnete Rolle (zum Magister HEILIGENMANN 1983). Obgleich er an fast genauso vielen Hochschulstandorten wie der Diplomstudiengang angeboten wird (Diplom: 45; Magister: 40), beträgt das Verhältnis auf der Ebene der *AbsolventInnen* relativ konstant 10:1 – auf zehn Diplom-PädagogInnen kommt ein erziehungswissenschaftlicher Magister-Abschluß (vgl. Tab. 5). Dies dürfte seine Gründe vor allem in dem explizit berufsqualifizierenden Anspruch der Diplomstudiengänge haben, mit dem diese seit den 50er und 60er Jahren in den verschiedensten Disziplinen eingeführt worden sind.

Daß in innerdisziplinären Debatten dennoch bisweilen der Magisterstudiengang unter Verweis auf die höhere Bedeutung für die personelle Rekrutierung der Disziplin selbst favorisiert wird, scheint mir weniger in der empirischen Evidenz dieses Junktims als vielmehr in der ungleich einfacheren Synchronisierbarkeit von (nachgefragter) Lehre und (verfügbarer) Forschung im Falle des Magisterstudiums zu liegen. Wissenschafts- und forschungsferne Relevanz, wie sie in der curricularen Ausgestaltung des Diplomstudienganges aufgrund des außeruniversitären Praxisbezuges unvermeidbar ist, müssen im Magisterstudiengang bei weitem nicht so stark beachtet werden. Damit stellt sich auch die Theorie-Praxis-Problematik anders dar: Während beim Diplom die *außer-universitäre* Praxis zu einem eigenständigen Referenzpunkt wird, Fachlichkeit und Professionalität so an Bedeutung gewinnen (LÜDERS 1989), konzentriert

sich der Magisterstudiengang auf die Selbstreferentialität der Disziplin und die Wissenschaft als deren „Praxisfeld“.³² Die somit größere „Unverbindlichkeit“, stärkere thematische Offenheit und höhere Affinität zum selbstreferentiellen Diskurs der ‚scientific community‘ lassen diesen Studiengang mit Blick auf die Ausbildungsverpflichtungen deshalb vor allem für die WissenschaftlerInnen, also die Ausbildungsseite attraktiv erscheinen (eine vergleichende Befragung der Nutzer gibt es bislang meines Wissens nicht).

Über den *beruflichen Verbleib* der zwischenzeitlich mehr als 3000 examinerten Magister-PädagogInnen lassen sich keine präzisen und vor allem repräsentativen Aussagen machen, da hierzu lediglich eine qualitative Studie mit lokalem Charakter vorliegt (BAUMANN/STOBER 1989; STOBER 1990). Unabhängig von der konkreten beruflichen Platzierung der AbsolventInnen, kommt diese Studie zu dem Ergebnis, daß offenbar ein nicht unerheblicher Teil der befragten Personen – differenzierte Prozentangaben werden nicht gemacht – beruflich vor allem *außerhalb* des Bildungs- und Sozialwesens, in der „freien Wirtschaft“ unterkommt (ebd., S. 210ff.). Dies kann als Erfolg *und* als Mißerfolg interpretiert werden: Als Erfolg deshalb, weil Magister-PädagogInnen sich damit offenbar auch außerhalb des pädagogischen Arbeitsfeldes zu behaupten wissen – allerdings erst und nur dann, wenn sie, so das zentrale Fazit der Studie, eine entscheidende Voraussetzung mitbringen: „Persönlichkeit“; als Mißerfolg kann dies insofern gelten, als demzufolge nicht eine spezifisch fachliche Qualifikation, sondern die extrafunktionale Variable „Persönlichkeit“ die Berufschancen eröffnet, und zudem weder die pädagogische Praxis noch die Wissenschaft selbst damit qualifiziert und professionalisiert würde.

3.3 Hauptfach-PädagogInnen im horizontalen und vertikalen Vergleich

Bislang wurden die erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge ausschließlich im innerdisziplinären Kontext bedacht. Und gerade dies hat in der Vergangenheit zur Folge gehabt, daß Entwicklungen und Schwierigkeiten zu wenig im Vergleich und Kontext benachbarter Ausbildungsgänge interpretiert worden sind. Deshalb sollen die Hauptfachstudiengänge in den erweiterten Kontext derjenigen ausbildungs- und berufsmäßigen Referenzsysteme gestellt werden, an denen sie implizit oder explizit gemessen werden.

3.3.1 Diplom-PädagogInnen und Diplom-SozialpädagogInnen/SozialarbeiterInnen (FH)

Es gibt in den gesamten Sozial-, Geistes- und Humanwissenschaften keine universitäre Ausbildung und keine Disziplin, die ihre eigene Entwicklung so unter dem Eindruck der Koexistenz eines Fachhochschulstudienganges zu bedenken hat wie die Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik einerseits und der Diplomstudiengang andererseits. Zeitgleich wurden an den Universitäten und Fachhochschulen Anfang der 70er Jahre Studiengänge für einen z. T. glei-

chen Arbeitsmarkt eingeführt, *ohne* daß dies in irgendeiner Weise aufeinander abgestimmt worden wäre. Dies hat sich spätestens Anfang der 80er Jahre aufgrund eines dramatisch prekärer werdenden Arbeitsmarktes insoweit als großer Nachteil erwiesen, als nun in einer Situation mit unverkennbaren Berufseinmündungsproblemen ein ideologisch angereicherter Verdrängungswettbewerb einsetzte. Infolgedessen kam der universitäre Diplomstudiengang – zumal er seine internen Probleme nur sehr zögerlich auf breiter Front anzu-gehen schien – bisweilen unter einen arbeitsmarktfixierten Legitimationsdruck (zu geringer Praxisbezug, mangelnde Rechtskenntnisse, fehlende staatliche Anerkennung, unklares Qualifikationsprofil), der mehr Rückwirkungen auf die Sozialpädagogik bzw. sozialpädagogische Erziehungswissenschaft als Disziplin hatte als dieser lieb sein konnte.

Auffällig ist unterdessen, daß auch in dieser Diskussion bis heute die empirische Seite, derzufolge sich keine gravierenden Unterschiede in den Arbeitsmarktrisiken zwischen diesen beiden Gruppen zeigen, mehr oder minder deutlich ausgeblendet wird. Hierzu zwei Anmerkungen: Zum einen stellt TEICHLER (1990) in einer repräsentativ angelegten, vergleichenden Hochschulabsolventenverlaufsstudie fest: „Die Tatsache, daß im Laufe der 80er Jahre die Arbeitslosenquote von Universitätsabsolventen die der Fachhochschulabsolventen überstieg, sowie manche anderen Befunde wurden ... als Beleg angesehen, daß Fachhochschulabsolventen weniger Beschäftigungsprobleme hätten“. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse seiner eigenen Studie hingegen stellt „sich – wohl im Gegensatz zur hochschulpolitischen Diskussion – der Berufsstart für Fachhochschulabsolventen in vieler Hinsicht problematischer dar als für Universitätsabsolventen des jeweils entsprechenden Faches ... So gaben Fachhochschulabsolventen häufiger als Universitätsabsolventen an, während der ersten beiden Jahre nach Studienabschluß arbeitslos gewesen zu sein; überraschenderweise war dieser Unterschied gerade bei den Sozialarbeitern/Sozialpädagogen am deutlichsten“ (ebd., S. 246f.; BAHNMÜLLER u.a. 1988, S. 149ff.). Demnach können die Berufseinmündungschancen von Diplom-PädagogInnen nicht von vorneherein als schlechter bezeichnet werden (auch wenn dies der Wissenschaftsrat – aber nicht nur dieser – unbelegt unterstellt; EMPFEHLUNGEN DES WISSENSCHAFTSRATES 1991).

Als ein weiteres empirisches Indiz für die wenig voneinander abweichenden Arbeitsmarktrisiken zwischen universitären HauptfachpädagogInnen und sozialpädagogischen FachhochschulabsolventInnen kann die jeweilige Relation zwischen den jährlichen AbsolventInnenzahlen und den gemeldeten Arbeitslosenzahlen innerhalb der gleichen Berufsgruppe verwendet werden (vgl. Tab. 6). Danach haben wir über die Jahre hinweg bei den UniversitätsabsolventInnen einen nur geringfügig höheren „Risiko-Faktor“ zu verzeichnen (Arbeitslose: Absolventen). Und zusätzlich läßt sich unschwer erkennen, daß die offiziellen Arbeitslosenzahlen seit 1988 in beiden Gruppen um gut ein Drittel zurückgegangen sind, so daß die zeitweilige Dramatik dieses Themas sich ebenfalls entschärfen dürfte. Zusammenfassend läßt sich also festhalten, daß auf der Basis empirischer Daten nicht davon ausgegangen werden kann, daß Diplom-PädagogInnen in einem vertikalen Vergleich mit SozialpädagogInnen und SozialarbeiterInnen der Fachhochschulen erkennbar größere Arbeitsmarktprobleme zu verzeichnen haben.

Tabelle 6: Vergleich ausgewählter Fachrichtungen nach Zahl der AbsolventInnen und der arbeitslos gemeldeten Personen in der (ehemaligen) Bundesrepublik								
Jahr	ERZIEHUNGS- WISSENSCHAFT (Uni)		SOZIALWESEN (FH)		PSYCHOLOGIE (Uni)		SOZIOLOGIE/ POLITIK (Uni) ¹	
	Absolv. Dipl. + M.A.	Arb'los '8828' ²	Absolv.	Arb'los '86'	Absolv.	Arb'los '8815' ³	Absolv.	Arb'los '8816'/ '8818'
1973	443	–	3.176	–	1.212	166	733	181
1974	677	(30)	4.240	–	1.246	246	620	276
1975	1.220	(80)	5.940	(946)	1.388	529	780	517
1976	2.037	(290)	5.800	(1.860)	1.439	847	918	747
1977	2.651	–	6.532	(2.307)	1.593	1.000	1.205	871
1978	2.949	–	5.485	2.411	1.394	1.013	1.418	882
1979	2.331	–	6.554	2.962	1.332	974	1.461	1.000
1980	2.411	–	6.651	3.314	1.681	1.226	1.531	1.276
1981	2.284	–	7.153	4.582	1.566	1.741	1.513	1.784
1982	2.412	1.764	7.949	6.824	1.533	2.216	1.467	2.164
1983	2.414	2.640	8.032	8.060	1.654	2.832	1.611	2.768
1984	2.738	3.242	7.824	8.662	1.696	2.938	1.560	3.012
1985	2.586	3.367	7.742	9.860	2.017	3.184	1.407	2.964
1986	2.683	3.523	7.439	9.862	1.753	3.521	1.602	2.828
1987	2.935	4.073	7.048	9.778	2.087	3.676	1.635	3.010
1988	2.549	4.538	6.684	10.650	2.101	4.105	1.806	3.618
1989	2.359	3.939	6.288	9.516	1.962	3.576	1.866	3.140
1990	–	3.425	–	7.578	–	3.349	–	2.949
1991	–	2.992	–	6.257	–	3.016	–	2.749
¹ Hierin enthalten sind „Politik- und Sozialwissenschaften“ (einschließlich „Soziologie“), bis Ende 1981 BKZ '8815' = Soziologie; BKZ '8816' = Politikwissenschaft								
² Hierin enthalten sind „Diplom-PädagogInnen“, „PädagogInnen (M.A.)“ sowie „sonstige PädagogInnen“								
³ Bis einschließlich 1981 BKZ '8814' = Psychologie								
– Daten wurden nicht erhoben oder liegen noch nicht vor								
Quelle: BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT: ANBA (Tab. F2 und G2); eigene Berechnungen								
STATISTISCHES BUNDESAMT: Fachserie 11 „Bildung und Kultur“, Reihe 4.2; eigene Berechnungen								

3.3.2 HauptfachpädagogInnen im horizontalen Vergleich

Ein bislang völlig unbeachteter Referenzpunkt stellt das Verhältnis der erziehungswissenschaftlichen HauptfachabsolventInnen zu ihren universitär ausgebildeten Nachbarn dar, also Diplom-PsychologInnen, SoziologInnen und PolitologInnen (jeweils Diplom und MA). Und auch in dieser Hinsicht lassen sich für die Erziehungswissenschaft zwei ebenso erstaunliche wie gewichtige Befunde festhalten (vgl. Tab. 6). Zum einen zeigen die vorliegenden Daten, daß ErziehungswissenschaftlerInnen sowohl in punkto „Jahresoutput“ als auch in der Gesamtzahl inzwischen zur größten Gruppe universitär ausgebildeter SozialwissenschaftlerInnen geworden sind, vor den PsychologInnen und den SozialwissenschaftlerInnen in Politik und Soziologie (zur Soziologie vgl. auch LAMNEK 1991). Dies ist ein Befund, der nicht unbedingt zu erwarten war und der nochmals deutlich macht, welches Ausmaß die Transformation der Erzie-

hungswissenschaft in Hauptfachstudiengänge bereits nach sich gezogen hat und durch diese eingeleitete Entwicklung – auch im interdisziplinären Kontext – noch nach sich ziehen wird.

Zum anderen zeigt auch hier die fächerinterne Relationierung zwischen AbsolventInnenjahrgang und entsprechender Jahresarbeitslosenzahl, daß von einem Arbeitsmarkt-Sonderproblem für HauptfachpädagogInnen keine Rede sein kann: Diplom-PsychologInnen und ausgebildete SoziologInnen/PolitologInnen haben ausnahmslos einen gleich oder gar leicht höheren Risiko-Faktor in punkto Arbeitsmarkt zu verzeichnen (zudem ist ein schwächerer Rückgang der Arbeitslosenzahlen festzustellen). Was vielfach als ein fachspezifischer Effekt einer nur bedingt erfolgreichen Qualifizierung angesehen wird, entpuppt sich mithin bei genauerer Betrachtung als die „Normalität“ eines prekären Arbeitsmarktes, von dem die horizontal und vertikal benachbarten Fächer in nahezu gleicher Weise betroffen sind.

4. Ausblick

Die hier skizzierten Befunde stellen als Entwicklungen innerhalb des Ausbildungs- und des Beschäftigungssystems für die Erziehungswissenschaft einen epochalen Einschnitt im Prozeß ihrer Formierung als Disziplin dar. Seit nunmehr gut zwanzig Jahren mit einem quantitativ relevanten Hauptfachstudiengang ausgestattet, mit einer Entwicklung vor allem im Bereich der sozialen Berufe und der Sozialpädagogik konfrontiert, die sie nicht mehr länger unkommentiert lassen kann, wird die Erziehungswissenschaft als Disziplin wie als Profession sich in einigen Punkten neu orientieren müssen:

- auf *hochschulpolitischer* Ebene muß sie selbst ein reflexives Verhältnis zu der hier skizzierten Entwicklung gewinnen, in der (1) die eigene Hauptfachausbildung zu einer zumindest gleichrangigen Aufgabe neben der Lehrerbildung wird, in der (2) die (empirische) Forschung verstärkt ihre Aufmerksamkeit auf die öffentliche Erziehung und die sozialen Dienste außerhalb der Schule lenkt und in der (3) das eigene Fach (und der „eigene Blick“) mit einer anderen Dignität im Konzert der Nachbarfächer präsentiert wird und damit auch eine erhöhte disziplinäre Autonomie erlangt;
- in *bildungspolitischer* Hinsicht muß eine neue Debatte über die gesellschaftliche wie fachinterne Anerkennung beruflicher pädagogischer und sozialer Tätigkeiten auch jenseits von Schule und Bildungsarbeit dergestalt eröffnet werden, daß die Einwände gegen eine fachlich nicht zu begründende Festbeschreibung etwa der Ausbildung für die Arbeit mit Kindern im Elementarbereich auf höchstens Fachschulniveau (ErzieherInnen) ebenso sichtbar werden wie gegenüber der *singulären* Einstufung großer Teile der sozialpädagogischen Ausbildung in die Fachhochschule (während LehrerInnen, JuristInnen, MedizinerInnen, PsychologInnen etc. ausschließlich auf universitärem Niveau qualifiziert werden);
- in *theoretisch-disziplinärer* Hinsicht muß eine neue Phase der systematisierten Selbstbeobachtung im Anschluß an die Wissenschaftsforschung sich mit der Frage auseinandersetzen, wie und inwieweit die beruflichen sozialen Dienste und die Formen der öffentlichen Erziehung zu einer Neuformatie-

rung der disziplinären Matrix führen (etwa als Komplexitätssteigerung in punkto Grundbegriffe, Ideen- und Sozialgeschichte oder Gegenstandsreich);

- in *erziehungspolitischer* Hinsicht und auf der Ebene der Professionalisierung schließlich muß die Erziehungswissenschaft selbst Vorstellungen darüber entwickeln, wie eine gesellschaftliche Grundversorgung mit pädagogischer und sozialer Arbeit in Form öffentlich organisierter Dienstleistung organisatorisch sichergestellt und auch inhaltlich so qualifiziert werden kann, daß die Ungewißheitsprobleme im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen nicht noch größer werden und somit die Begleiterscheinungen dieser Transformation im Prozeß der reflexiven Modernisierung zumindest der disziplinären Beobachtung zugänglich bleiben.

Erst heute verfügt die Erziehungswissenschaft über ein vergleichsweise differenziertes und aussagefähiges Datenmaterial, das es ihr erlaubt, die Neuformatierung des gesamten Sozial-, Bildungs- und Erziehungswesens präziser ins Blickfeld zu rücken. Denn die Expansion der Erwerbstätigen und ihr quantitativer Bedeutungszuwachs muß zugleich als ein gesellschaftlicher Strukturwandel in der Erbringung personaler pädagogischer und sozialer Dienste interpretiert werden. Dahinter kommt ein Wechsel von der privaten zur öffentlichen Erziehung zum Vorschein, wie er zuvor allenfalls theoretisch vermutet wurde, bislang empirisch aber kaum identifiziert werden konnte. Die Sozialpädagogik/Sozialarbeit, oder vielleicht besser: die außerschulische Pädagogik als ein öffentliches Instrument zur Unterstützung und Versorgung, zur Begleitung und Hilfe von Menschen in problembehafteten Lebenslagen und Lebensphasen, aber auch in ganz gewöhnlichen Angelegenheiten des alltäglichen Lebens, könnte mithin ihre pädagogische Zukunft erst noch vor sich haben (WINKLER 1992). Und dazu sind professionelle ErzieherInnen und eine ausgebaute, differenzierte, wissensbasierte wie praxisorientierte Disziplin Erziehungswissenschaft mit einer gehaltvollen Universitätsausbildung – auch in Sozialpädagogik – mehr denn je notwendig.

Anmerkungen

- 1 GROOTHOFF selbst legt kurze Zeit später eine Monographie zur Funktion und Rolle des Erziehers vor (GROOTHOFF 1972), die unfreiwillig das Dilemma nochmals spiegelt: auch hier werden Erzieher und Lehrer gleichgesetzt. Unabhängig davon greift er dort unter Rückbezug auf DILTHEY, FISCHER und WENIGER die Entstehung der öffentlichen Erziehung als einen eigenständigen disziplinären Referenzpunkt auf (ebd., S. 101 ff.).
- 2 Diesen inferioreren Status einer im Kern auf Zubringerdienste für Lehramtsstudiengänge reduzierten Disziplin bekommt die Erziehungswissenschaft bis heute zu spüren. Dies wird z. B. an den „Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Lehrerbildung in den neuen Ländern“ nur allzu deutlich. So wurde die mit diesen Empfehlungen verknüpfte Erneuerung der Erziehungswissenschaft in der ehemaligen DDR schon in der Planungsphase auf die Lehrerbildung verkürzt und die ExpertInnengruppe dann auch wesentlich aus WissenschaftlerInnen lehramtsbezogener Nachbardisziplinen (Pädagogische Psychologie, Erziehungsphilosophie, Erziehungssoziologie) oder aus allein in der Lehrerbildung tätigen FachvertreterInnen

zusammengesetzt. Damit wurde der Erziehungswissenschaft ein Selbstdefinitionsrecht und eine disziplinäre Eigenständigkeit ebensowenig zugestanden wie ein selbstreferentielles Existenzrecht: So hat der Wissenschaftsrat schließlich – angesichts der ihm zwischenzeitlich selbst deutlich gewordenen Defizite in der Definition des ursprünglichen Arbeitsauftrages – das Thema „nicht-lehramtsbezogene erziehungswissenschaftliche Studiengänge“ in seine Empfehlungen einbezogen, es jedoch im Kern allen Ernstes auf das Problem einer berufseinmündungsbezogenen Konkurrenz mit den AbsolventInnen sozialpädagogischer Fachhochschulen reduziert (EMPFEHLUNGEN DES WISSENSCHAFTSRATES 1991, S. 69 ff.). Plastischer läßt sich der Grad der Akzeptanz einer eigenständigen erziehungswissenschaftlichen Disziplin kaum symbolisieren.

- 3 An dieser Stelle scheint es mir sinnvoll, auf den implizit verwendeten Verweisungszusammenhang zwischen „Disziplin“ und „Profession“ hinzuweisen. Während die „Disziplin“ vorrangig an Fragen einer Wissenschaftssystematik, an Erkenntnis und Theorie, gewissermaßen an innerdisziplinärer Rationalität, an Selbstreferentialität interessiert ist, orientiert sich der Referenzrahmen „Profession“ vor allem an der Transformation von handlungsrelevantem Wissen in die Qualifikation von Personen (und ist in dieser Hinsicht selbstreferentiell). Diese Differenz muß berücksichtigt werden. Dennoch wird die Selektion von Themen, Personen, Konzepten und Instrumenten innerhalb der „Disziplin“ ebenso nachhaltig durch das Referenzsystem „Profession“ beeinflusst, wie sich auch umgekehrt die „Profession“ aus den Weiterentwicklungen der „Disziplin“ speist.
- 4 Diese Tendenz wird noch dadurch verstärkt, daß die erziehungswissenschaftlichen Anteile in der Lehrerbildung heutzutage vielfach so gering sind, daß infolgedessen die Möglichkeit, eine *erziehungswissenschaftliche* Examensarbeit zu schreiben, für angehende LehrerInnen kaum mehr gegeben ist. Ohne Hauptfachstudiengang würde demzufolge die Erziehungswissenschaft als eigenständige Wissenschaftsdisziplin auch auf diesem Wege ausgetrocknet. Dies deutet sich bereits in der Studie von MACKE (1990) an, derzufolge erziehungswissenschaftliche Promotionsarbeiten in den Subdisziplinen Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung seit Anfang der 80er Jahre stark gestiegen, schulpädagogische Arbeiten hingegen zurückgegangen sind.
- 5 Aufschlußreich sind die sich damit verlagernden Lehrkapazitäten innerhalb des Faches vom Lehramt zu den Hauptfachstudiengängen. Nach der Berechnung von BAUMERT/ROEDER (1990, S. 82) beträgt in der Erziehungswissenschaft das Verhältnis Hauptfachstudierender zu Professoren im Bundesdurchschnitt 42:1, im Lehramt hingegen 159:1. Als reine Pro-Kopf-Berechnung wären damit die Gewichtungen klar. Legt man jedoch die realen Ausbildungsanteile beider Studiengangsformen unter Rückgriff auf den Curricularnormwert mit etwa 4:1 zugrunde (Hauptfach:Lehramt), so heißt das, daß die Hauptfachstudiengänge zumindest genauso viel, vermutlich aber sogar mehr erziehungswissenschaftliche Lehrkapazität binden als alle Lehramtsstudiengänge zusammen (dabei sind Promotionen nicht eingerechnet).
- 6 „Sozial- und Erziehungsberufe“ ist der arbeitsmarktstatistische Begriff für diesen Berufsabschnitt in der amtlichen Berufssystematik (BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT 1981). Dazu gehören die Berufskennziffern '86–89', also die ‚sozialen Berufe‘ (BKZ '86'), die ‚Lehrer‘ (BKZ '87'), die ‚Seelsorger‘ (BKZ '89') sowie, eher unsystematisch, die ‚Geistes- und naturwissenschaftlichen Berufe a.n.g.‘ (soweit anderweitig nicht genannt BKZ '88').
- 7 Diese Berufsgruppe umfaßt im wesentlichen Berufe, die sich der Sozialpädagogik/Sozialarbeit zurechnen lassen, also vor allem ErzieherInnen, Kinder- und AltenpflegerInnen, SozialpädagogInnen/SozialarbeiterInnen (FH), Hochschulab-

- solventInnen sowie Personen ohne Berufsausbildung. Mehrheitlich werden soziale Berufe *unterhalb* der Hochschule qualifiziert.
- 8 In dieser Gruppe sind neben den LehrerInnen der allgemeinbildenden Schulen auch die Lehrkräfte der Hoch-, Sonder- und berufsbildenden Schulen sowie – allerdings in statistisch nicht überaus relevanten Größen – die Produkte semantischer Konfusion enthalten: *Fußballlehrer, Skilehrer, Tanzlehrer, Fahrlehrer, Fluglehrer* etc. In den nachfolgenden Berechnungen werden die ‚Hochschullehrer‘ und ‚sonstigen Lehrer‘ nicht berücksichtigt.
 - 9 Davon waren an den allgemeinbildenden Schulen 245000 hauptberufliche LehrerInnen (STATISTISCHES BUNDESAMT 1987, S. 23). Zur quantitativen Entwicklung der LehrerInnen im 19. und 20. Jahrhundert (mit zum Teil abweichenden Angaben) vgl. auch BÖLLING (1983, S. 10ff.).
 - 10 So trägt auch TENORTH (1988) Zahlenmaterial zusammen, aus dem hervorgeht, wie marginal etwa Kindergarten oder Fürsorgeerziehung zu dieser Zeit im Vergleich zur Schule noch waren: Während um 1850 die Schulbeteiligung der Kinder bereits bei fast 80% (ebd., S. 161) und die Zahl der Lehrer allein in den preußischen Volksschulen zur gleichen Zeit bei mehr als 30000 lag (ebd., S. 150), hatten Kindergarten und Fürsorgeerziehung damals eine Jahrgangsquote von gerade mal 1% (ebd., S. 167ff.). Bis in die Anfänge der Bundesrepublik hinein haben sich diese Anteile nicht wesentlich erhöht, so daß bis 1950 mit dem Kindergarten „nie mehr als 10% der Altersgruppe erreicht werden“ (ebd., S. 195). Erst 1960 steigt der Anteil auf ca. 30% (ebd., S. 288). Etwas höhere Zahlen finden sich jedoch in ERNING (1987), demzufolge 1910 erstmalig Daten auf breiterer Basis für das Reichsgebiet vorliegen; danach bestand ein Platzangebot in Einrichtungen der öffentlichen Kleinkindererziehung von durchschnittlich 13% (ebd., S. 30).
 - 11 Daß in den 50er Jahren weniger Lehrer als 1925 gezählt werden, hängt u. a. mit der reduzierten Bevölkerungszahl (1925: 63 Mio.; 1960: 56 Mio.) der verkleinerten Gebietsgröße der BRD sowie mit der sich daraus ergebenden rund um ein Viertel geringeren Schülerzahl an den bundesdeutschen Schulen zusammen (STATISTISCHES BUNDESAMT 1987, S. 22). Zudem hat sich in der Nachkriegszeit wohl auch das Schüler-Lehrer-Verhältnis verschlechtert (ebd., S. 23).
 - 12 Legt man statt Volkszählungsdaten die Strukturdaten des Wissenschaftsministeriums (DER BILDUNGSMINISTER 1991, S. 96ff.), die auf der Basis der KMK-Angaben erstellt werden, zugrunde, so ergibt sich ein Wert von ca. 325000 LehrerInnen, sofern man hierbei das haupt- und nebenberufliche Personal der allgemein- und berufsbildenden Schulen einschließlich der stundenweise Beschäftigten addiert. Legt man jedoch die Angaben der Vollzeit- bzw. in Vollzeitlehrer umgerechneten Teilzeitlehrer zugrunde, so gab es 1960 ca. 263000 Stellen an allgemein- und berufsbildenden Schulen.
 - 13 Nach den Grund- und Strukturdaten (die einzige Datenquelle im Jahresrhythmus; DER BILDUNGSMINISTER 1991, S. 96ff.) waren 1981 ca. 564000 ‚Vollzeitstellen‘ bzw. ca. 735000 voll- und teilzeit- sowie stundenweise beschäftigte Personen an den allgemein- und berufsbildenden Schulen tätig.
 - 14 Auch hier stellen sich die Größenordnungen der KMK-Daten etwas anders dar. Demnach waren 1987 rund 681000 Personen an den Schulen unabhängig von ihrem Stundenumfang beschäftigt, was nach dem Umrechnungsverfahren heißt, daß es ca. 536000 Stellen gab (DER BILDUNGSMINISTER 1991, S. 96ff.).
 - 15 Legt man mit 473000 die Zahl des ‘89er-Mikrozensus zugrunde und rechnet diese unter der Annahme gleichbleibender Zuwachsraten in den sozialen Berufen und einer Stagnation bei den LehrerInnen um 2 Jahre nach oben, so käme man für 1991 zu einer Größenordnung von rund 540000 SozialberuflerInnen und damit bereits zu einer Relation von 10:8,7.

- 16 So hätten die angekündigten Ausweitungspläne im Bereich der Kindertagesbetreuung eine weitere Expansion ebenso zur Folge wie ständig neu diskutierte Problemlagen: sei es der sexuelle Mißbrauch von Kindern, insbesondere Mädchen, sei es Gewalt und Rechtsradikalismus bei Jugendlichen, seien es die steigenden Zahlen von Asylbewerbern oder die geforderte Verbesserung der familienergänzenden Maßnahmen bei den 0–3-jährigen, oder sei es die geplante Ausweitung der betreuenden Tätigkeiten im Umfeld der Schule (Ganztagesbetreuung, „Hort in Schule“). Dies alles läßt auf eine weitere Ausweitung der sozialen Berufe schließen (die Rückwirkungen der neuen Bundesländer lasse ich angesichts der immer noch unklaren Rahmenbedingungen außer Betracht).
- 17 Diese sich wiederholende zeitliche Zäsur um 1970 in der Beschleunigung und im Umfang des Ausbaus der Sozial- und Erziehungsberufe harrt noch einer präzisen Erklärung. Relevant scheint mir in diesem Zusammenhang eine Art kulturellen Paradigmenwechsels in der „Politik des Sozialen“ mit einem nachhaltigen Ausbau der Ausbildungen für Sozial- und Erziehungsberufe sowie einer Ausdifferenzierung der pädagogischen und sozialen Dienste zu sein (Kinderläden, Heimkampagne, Psychiatriereform, Drogenarbeit, Beratungsstellen). Analoge Entwicklungen lassen sich später vermutlich einmal für die Ökologie und die Frauenförderung in den 80er Jahren nachweisen.
- 18 Dies zeigt auch ein Blick in Veröffentlichungen zur Allgemeinen Pädagogik, in denen Sozialpädagogik gar nicht oder allenfalls am Rande vorkommt (TREML 1987; BENNER 1987; TENORTH 1988).
- 19 Obgleich FEND (1990) einen wichtigen Beitrag zur „Sozialgeschichte des Aufwachsens“ in diesem Jahrhundert vorgelegt hat, greift er dort das Problem einer Vergesellschaftung des Aufwachsens in der Moderne durch die Transformation in öffentliche Räume (Schule, Medien, Konsummärkte, Jugendkulturen etc.) nicht systematisch auf. Dies scheint mir mit der gewählten Abstinenz zu entsprechenden Ansätzen, etwa dem Theoriekonzept von HABERMAS (1981), zusammenzuhängen (FEND 1990, S. 69). Damit bleiben jedoch für die Erziehungswissenschaft weiterführende Einsichten ungenutzt.
- 20 Die Vermutung, daß diese Expansion auf die starke Zunahme von *Teilzeitbeschäftigungen* zurückzuführen ist, läßt sich empirisch nicht erhärten. So stieg die Teilzeiterwerbstätigkeit bei den Beschäftigten zwischen 1978 und 1991 zwar von ca. 9% auf 21% und in der Jugendhilfe von 18% (1974) auf 26% (1986). Aber trotz dieses deutlich überproportionalen Anstiegs der Teilzeitstellen sind in den jeweiligen Zeiträumen faktisch mehr neue Voll- als Teilzeitstellen hinzugekommen (Beschäftigtenstatistik: ca. 153 000 Vollzeitstellen zu 80 000 Teilzeitstellen; Jugendhilfe: 41 146 zu 36 204; Tab. 3).
- 21 Derartige Entwicklungen werden analog durch Beschäftigten- und Arbeitslosenstatistik belegt: Demnach waren 1978 noch fast 20% der Erwerbstätigen in sozialen Berufen *ohne* Ausbildung, während dieser Wert bis 1990 auf ca. 12% gesunken ist (STATISTISCHES BUNDESAMT, verschiedene Jahrgänge); und während bis Mitte der 80er Jahre nur ca. 25% der Arbeitslosen keine oder lediglich eine einfache Ausbildung hatten, stieg deren Anteil bis 1991 auf fast 50%.
- 22 Der evtl. gering anmutende Anteil von „nur“ 58% sozialpädagogisch ausgebildeter Fachkräfte hängt vor allem damit zusammen, daß in der Jugendhilfe auch andere Berufsgruppen für spezielle Aufgaben durchaus fachgerecht eingesetzt werden, also nicht alle Aufgaben in diesem Feld sozialpädagogischer Art sind.
- 23 Eine analoge Relation wird auch durch die Beschäftigtenstatistik belegt. Dort zeigt sich bei Einbezug des Elementarbereichs ebenfalls ein eher schwacher AkademikerInnenzuwachs in den sozialen Berufen (von 10,7% auf 15,3%). Betrachtet man hingegen nur die Gruppe der „Heimleiter/Sozialpädagogen“ (‘862’), so ist dort der

- Anteil von ca. 18% (1978) auf rund 29% (1990) gestiegen (STATISTISCHES BUNDESAMT, verschiedene Jahrgänge).
- 24 Während jedoch die ErzieherInnenzahl seit 1974 noch gestiegen ist, ist der Anteil der KinderpflegerInnen prozentual wie absolut zurückgegangen (auf zuletzt 26000). Eine quantitativ untergeordnete Rolle spielen in der Jugendhilfe auch die HeilpädagogInnen und HeilerziehungspflegerInnen (jeweils nur rund 1500): Allein in der Heimerziehung und in den sonderpädagogischen Einrichtungen der Jugendhilfe haben sie eine gewisse Bedeutung.
 - 25 Von hier aus überrascht es auch nicht, daß im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft bis heute das Fach „Schulpädagogik“ die am häufigsten angebotene Studienrichtung ist, ganz im Gegensatz zur Nachfrage seitens der Studierenden (KNIERIM/TREDE 1988).
 - 26 Insofern besteht nicht grundlos die Befürchtung, daß die Erziehungswissenschaft in den *neuen* Bundesländern (ohne eigenes Hauptfach) auf das Niveau der 60er Jahre zurückfallen könnte (vgl. die Dresdner Erklärung der DGfE).
 - 27 Die zuletzt leicht sinkenden AbsolventInnenzahlen sind Folge eines zwischenzeitlichen Rückganges bei den Neuzugängen in den Jahren 1983/84, was zur Folge hat, daß die AbsolventInnenzahlen vorerst wieder ansteigen werden.
 - 28 In der Konsequenz heißt das, daß die *Angebotsstruktur*, festgemacht an der Zahl der Hochschulstandorte mit den jeweiligen Studienrichtungen, *nicht* mit dem tatsächlichen *Nachfrageverhalten* übereinstimmt. Dies ist ein disziplinär bislang ebenfalls ungeklärtes Strukturproblem.
 - 29 Dies hängt damit zusammen, daß Diplom-PädagogInnen berufssystematisch noch nicht als sog. „Dreisteller“ geführt werden – eine unabdingbare Voraussetzung dafür, daß sie als „Beschäftigte“ eigenständig erfaßt werden.
 - 30 Es ist bezeichnend für den Stellenwert erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge, daß in der Klassifizierung von Ausbildungsabschlüssen im Rahmen der Volkszählung z. B. „Diplom-Psychologen“ eigenständig ausgewiesen sind (obgleich ihre Zahl geringer ist), während Diplom-PädagogInnen in einer diffusen Sammelkategorie „Erziehungswesen“ bis zur Unkenntlichkeit verschwunden sind, also nicht mehr eigens ausweisbar sind (vgl. den „Signierschlüssel für das Signieren der Hauptfachrichtung des Abschlusses an einer berufsbildenden Schule oder Hochschule bei der Volks- und Berufszählung 1987“ des STATISTISCHEN BUNDESAMTES).
 - 31 Allerdings fällt auf, daß die Rubrik „Sonstige Lehrer“ u. a. mit den Vierstellern „Freizeitlehrer“ (‘8773’), „Lehrer im Gesundheitsbereich“ (‘8774’), „Lehrlingsausbilder“ (‘8775’) sowie „Lehrer in der Erwachsenenbildung“ (‘8876’) und damit einem Feld, in dem wesentlich auch Diplom-PädagogInnen der Studienrichtungen Erwachsenenbildung, betriebliches Ausbildungswesen und Freizeitpädagogik enthalten sein müßten, insgesamt „nur“ 804 Personen mit einem Hochschulabschluß in „Erziehungswesen“ enthält. Dies könnte ein indirektes Indiz für die höhere Bedeutung der Sozialen Arbeit für die Diplom-PädagogInnen-Ausbildung sein.
 - 32 Widersprüchlich wäre insofern der Befund in der bislang einzigen Befragung zum erziehungswissenschaftlichen Magisterstudiengang, daß an fast der Hälfte der Hochschulen das Studienkonzept faktisch dem des Diploms gleicht und eine Besonderheit des Magisterstudiengangs unter *diesem* Gesichtspunkt mithin nicht erkennbar ist (HEILIGENMANN 1983, S. 65 ff.).

Literatur

- ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek 1990.
- BAUMANN, U./STOBER, D.: Beruflicher Verbleib und Arbeitshandeln von Magister-Pädagogen. In: bag-mitteilungen, 1989, S. 3–23.
- BAUMERT, J./ROEDER, P. M.: Forschungsproduktivität und ihre institutionellen Bedingungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 73–97.
- BAHNMÜLLER, R. u. a.: Diplom-Pädagogen auf dem Arbeitsmarkt. Weinheim/München 1988.
- BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. Weinheim/München 1987.
- BÖLLING, R.: Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Göttingen 1983.
- BOHLE, H./GRUNOW, D.: Verberuflichung der sozialen Arbeit. In: PROJEKTGRUPPE SOZIALE BERUFE (Hg.): Sozialarbeit: Professionalisierung und Arbeitsmarkt. München 1981, S. 151–176.
- BOKELMANN, H./SCHEUERL, H. (Hg.): Der Aufbau erziehungswissenschaftlicher Studien und der Lehrerberuf. Heidelberg 1970.
- BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT: Klassifizierung der Berufe. Nürnberg 1981.
- BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT DER DIPLOM-PÄDAGOGEN (Hg.): Die Ausbildungssituation im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft. Essen 1988.
- BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT DER FREIEN WOHLFAHRTSPFLEGE (BAGFW): Gesamtstatistik der Einrichtung der freien Wohlfahrtspflege. Bonn (verschiedene Jahrgänge).
- BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hg.): Grund- und Strukturdaten 1991/92. Bonn 1991.
- BUNDESMINISTER FÜR JUGEND, FAMILIE, FRAUEN UND GESUNDHEIT (Hg.): Achter Jugendbericht. Bonn 1990.
- DIE MITARBEITER IN DER JUGENDHILFE: Bericht vom 3. Deutschen Jugendhilfetag in Stuttgart. München 1968.
- EMPFEHLUNGEN DES WISSENSCHAFTSRATES: Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Lehrerbildung in den neuen Ländern vom 05.07.1991. Düsseldorf 1991.
- ERNING, G.: Quantitative Entwicklung der Angebote öffentlicher Kleinkindererziehung. In: ERNING, G./NEUMANN, K./REYER, J. (Hg.): Geschichte des Kindergartens. Band II. Freiburg/B. 1987, S. 29–39.
- FEND, H.: Sozialgeschichte des Aufwachsens. Frankfurt/M. 1990.
- FLACKE, A./SCHULZE, J./PREIN, G.: Studium und Beruf Dortmunder Diplom-PädagogenInnen. Dortmund 1989.
- FISCHER, A.: Erziehung als Beruf (1921). In: KREITMAIR, K. (Hg.): Aloys Fischer. Leben und Werk. Band 2. München o.J. (1951), S. 31–71.
- FLITNER, A.: Die Mitarbeiter in der Jugendhilfe. In: Die Mitarbeiter in der Jugendhilfe (1968), S. 21–44.
- FLITNER, W.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg 1958.
- GIESECKE, H.: Pädagogik als Beruf. Weinheim/München 1985.
- GROOTHOF, H.-H.: Zur Geschichte und Theorie des professionellen Pädagogen. In: BOKELMANN, H./SCHEUERL, H. (Hg.): Der Aufbau erziehungswissenschaftlicher Studien und der Lehrerberuf. Heidelberg 1970, S. 237–251.
- GROOTHOF, H.-H.: Funktion und Rolle des Erziehers. München 1972.
- HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2. Frankfurt/M. 1981.
- HEILIGENMANN, U.: Situationen und Perspektiven der Pädagogikstudenten im Magisterstudiengang. Nürnberg 1983.
- HELM, L. u. a.: Autonomie und Heteronomie. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 29–49.

- HERRMANN, U. (Hg.): Das pädagogische Jahrhundert. Weinheim/Basel 1981.
- HOMMERICH, C.: Der Diplompädagoge – ein ungeliebtes Kind der Bildungsreform. Frankfurt/New York 1984.
- HORN, B./KLINKMANN, N./SALUSTOWICZ, P.: Forschung an Fachhochschulen. München/Meiring 1990.
- JÜTTING, D.H.: Die Diplompädagogen der Erwachsenenbildung. Ms. Paderborn 1984.
- KNIERIM, A./TREDE, W.: Das erziehungswissenschaftliche Diplomstudium in der Bundesrepublik Deutschland. In: Bundesarbeitsgemeinschaft der Diplom-Pädagogen (1988), S. 5–22.
- LAMNEK, S.: Gesellschaftliche Interessen und Geschichte der Ausbildung. In: KERBER, H./SCHMIEDER, A. (Hg.): Soziologie – Arbeitsfelder, Theorien, Ausbildung. Reinbek 1991, S. 704–731.
- LANGENBACH, U./LEUBE, K./MÜNCHMEIER, R.: Die Ausbildungssituation im Fach Erziehungswissenschaft. (12. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim 1974.
- LÜDERS, CH.: Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker. Weinheim 1989.
- MACKE, G.: Disziplinierung als Differenzierung und Spezialisierung. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 51–72.
- MÜLLER, S./RAUSCHENBACH, TH. (Hg.): Das soziale Ehrenamt. Weinheim/München 1988.
- PRANGE, K.: Pädagogik im Leviathan. Bad Heilbrunn 1991.
- RAUSCHENBACH, TH.: Jugendhilfe als Arbeitsmarkt. In: SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION DES 8. JUGENDBERICHTS (Hg.): Jugendhilfe – historischer Rückblick und neuere Entwicklung, Band 1. München 1990, S. 225–297.
- RAUSCHENBACH, TH.: Fachkräfte in der Jugendhilfe. In: WIESNER, R./ZARBOCK, W. (Hg.): Das neue Kinder- und Jugendhilfegesetz. Köln u. a. 1991, S. 401–428 (a).
- RAUSCHENBACH, TH.: Sozialpädagogik – eine akademische Disziplin ohne Vorbild? In: Neue Praxis 21 (1991), S. 1–11 (b).
- RAUSCHENBACH, TH.: Soziale Arbeit und soziales Risiko. In: RAUSCHENBACH, TH./GÄNGLER, H. (Hg.): Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft. Neuwied u. a. 1992, S. 25–60.
- RAUSCHENBACH, TH./TREDE, W.: Arbeit und Erziehung. In: Neue Praxis 18 (1988), S. 21–31.
- REYER, J.: Kindheit zwischen privat-familialer Lebenswelt und öffentlich veranstalteter Kleinkindererziehung. In: ERNING, G./NEUMANN, K./REYER, J. (Hg.): Geschichte des Kindergartens. Band II. Freiburg/B. 1987, S. 232–284.
- ROEDER, P.M.: Erziehungswissenschaften. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 651–670.
- SACHSSE, C.: Mütterlichkeit als Beruf. Frankfurt a. M. 1986.
- SCHWEITZER, F./THIERSCH, H. (Hg.): Jugendzeit – Schulzeit. Weinheim/Basel 1983.
- STATISTIK DES DEUTSCHEN REICHS: Berufszählung (bearbeitet im Statistischen Reichsamt), Band 402, Teil I–III. Berlin 1927.
- STATISTISCHES BUNDESAMT: Statistik der Bundesrepublik Deutschland, Band 36: Teil II, Heft 1. Stuttgart/Köln 1953.
- STATISTISCHES BUNDESAMT: Fachserie A „Bevölkerung und Kultur“, Heft 13. Stuttgart/Mainz 1968.
- STATISTISCHES BUNDESAMT: Fachserie A „Bevölkerung und Kultur“, Heft 19/20. Stuttgart/Mainz 1974.
- STATISTISCHES BUNDESAMT: In der Jugendhilfe tätige Personen. In: Wirtschaft und Statistik, 1976, S. 685–691.
- STATISTISCHES BUNDESAMT: Fachserie K „Öffentliche Sozialleistungen“, Reihe 2: Sonderbeitrag „Personal in der Jugendhilfe 1974“. Stuttgart/Mainz 1977.

- STATISTISCHES BUNDESAMT: Fachserie 13 „Sozialleistungen“, Reihe 6.3. Wiesbaden 1985.
- STATISTISCHES BUNDESAMT: Von den zwanziger zu den achtziger Jahren. Wiesbaden 1987.
- STATISTISCHES BUNDESAMT: Fachserie 13 „Sozialleistungen“, Reihe 6.3. Wiesbaden 1988.
- STATISTISCHES BUNDESAMT: Fachserie 1 „Bevölkerung und Erwerbstätigkeit“, Heft 10, Teil 1. Wiesbaden 1990.
- STATISTISCHES BUNDESAMT: Fachserie 1 „Bevölkerung und Erwerbstätigkeit“, Reihe 4.2. Stuttgart (verschiedene Jahrgänge).
- STATISTISCHES BUNDESAMT: Fachserie 11 „Bildung und Kultur“, Reihe 4.2. Stuttgart (verschiedene Jahrgänge).
- STOBER, D.: Quo vadis magister? Weinheim 1990.
- STOOS, F.: Professionalisierung und Arbeitslosigkeit – zur Bildungsstatistik. In: Bildung und Erziehung 37 (1984), S. 475–486.
- STOOS, F./OTTO, M.: Bildungs- und Arbeitsplatzstrukturen im Bereich der Sozialarbeit und der Sozialpädagogik. In: KREUTZ, H./LANDWEHR, R. (Hg.): Studienführer für Sozialarbeiter/Sozialpädagogen. Neuwied/Darmstadt 1977, S. 173–195.
- TEICHLER, U.: Die wichtigsten Befunde im Überblick. In: TEICHLER, U./WINKLER, H.: Der Berufsstart von Hochschulabsolventen (Schriftenreihe „Studien zu Bildung und Wissenschaft“, Band 87). Bonn 1990, S. 235–257.
- TENORTH, H.-E.: Lehrerberuf und Lehrerbildung. In: JEISMANN, K.-E./LUNDGREEN, P. (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band III. München 1987, S. 250–270.
- TENORTH, H.-E.: Geschichte der Erziehung. Weinheim/München 1988.
- THIERSCH, H.: Das sozialpädagogische Jahrhundert. In: RAUSCHENBACH, TH./GÄNGLER, H. (Hg.): Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft. Neuwied u. a. 1992, S. 9–23.
- THIERSCH, H./RAUSCHENBACH, TH.: Sozialpädagogik/Sozialarbeit: Theorie und Entwicklung. In: EYERTH, H./OTTO, H.-U./THIERSCH, H. (Hg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Darmstadt/Neuwied 1984, S. 984–1016.
- TREML, A. K.: Einführung in die Allgemeine Pädagogik. Stuttgart u. a. 1987.
- WINKLER, M.: Modernisierungsrisiken. In: RAUSCHENBACH, TH./GÄGLER, H. (Hg.): Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft. Neuwied u. a. 1992, S. 61–80.

Abstract

A statistical analysis covering the last twenty years of the development of personnel in the social and educational professions reveals that pedagogics, both as a discipline and as a profession, is at present undergoing a radical structural change. The quantitative expansion and the qualitative increase in importance of the extra-scholastic social services and educational institutions, in particular, require a medium-term revaluation of the rank of the social professions today and a reorientation of educational science in several respects, i. e. with regard to university, disciplinary, educational, and social policy.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Thomas Rauschenbach, Universität Dortmund,
FB Erziehungswissenschaft und Biologie, Institut für Sozialpädagogik,
Erwachsenenbildung und Pädagogik der Frühen Kindheit,
Emil-Figge-Str. 50, W-4600 Dortmund 50.